



**Estilos de Aprendizaje, Perfil de Autodirección y su relación con el
Rendimiento Académico**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo

Presenta:

Karmen Arline Herrera Fernández

Registro CVU: 564734

Asesor tutor:

MEE Dulce Fátima Camacho Gutiérrez

Asesor titular:

Dra. Yolanda Heredia Escorza

Dedicatoria

Para ti Señor, todo esfuerzo.

A mis padres Jorge y Carmen,
por su ejemplo, su valor, su tenacidad y su amor

A mi esposo César,
por acompañarme con amor en este camino de aprendizaje

A mis hermanas Janet y Rocío,
por su comprensión y apoyo incondicional

Agradecimientos

A mi maestra tutora Dulce Fátima Camacho Gutiérrez. A la Dra. Yolanda Heredia Escorza, titular de este proyecto. Muchas gracias a ambas por su apoyo, consejo y acompañamiento durante todo el proceso de elaboración de este estudio.

Al Lic. Luis Gerardo Lozano Lozano, a las maestras Dalia Márquez, Claudia Macías y Elda Nelly Treviño, al Mtro. Serguei Tibets y a la Dra. María Eugenia Garza por su valioso apoyo para la realización de la presente investigación.

A mis compañeras Claudia Florencia, Fátima Anda y Alba Montion, así como a todos los maestros y compañeros que han enriquecido y nutrido este viaje de aprendizaje y descubrimientos.

A la Mtra. Francisca Belem Conteras Martínez y Mtra. Alba Margarita Picos Lee, lectoras y jurados de la presente tesis, por su valioso aporte para enriquecer la claridad y calidad de este trabajo.

Estilos de Aprendizaje, Perfil de Autodirección y su relación con el Rendimiento Académico

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo describir si existe alguna relación entre los estilos de aprendizaje y las habilidades de autodirección con el rendimiento académico en un grupo de estudiantes. Lo anterior fue realizado ante la necesidad de identificar los factores que pueden estar incidiendo en el desempeño académico de los alumnos que llegan a estudiar Música y cuya formación previa es escasa o nula. Para tal efecto, se utilizó un método con enfoque cuantitativo de diseño no experimental y con corte transversal y correlacional, en una institución pública de nivel superior y medio superior de México. La muestra fue conformada por 76 estudiantes del cuarto semestre del nivel medio superior en música que cursaban la materia de Solfeo. La aplicación de los instrumentos se hizo durante dos sesiones al inicio del semestre escolar, y se recogió al final del mismo las calificaciones obtenidas como parámetro del rendimiento académico. Los instrumentos aplicados fueron el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey y Alonso (CHAEA) y el Cuestionario para la Indagación del perfil de Autodirección (CIPA+). Los resultados del estudio apuntan, en lo general, a la falta de una correlación significativa entre la mayoría de las variables con el rendimiento académico y a la no causalidad. Sin embargo, se encontró una correlación moderada e inversa entre el estilo activo y el rendimiento académico en la muestra completa. Finalmente, en el análisis por grupo de estudio se determinaron algunas relaciones que pueden ser producto de la implicación de esquemas y criterios de evaluación dispares. Cabe mencionar, que la discusión sobre los procesos apreciativos de evaluación en las artes musicales puede desembocar en una mayor estandarización e intercambio para la investigación realizada dentro de esta disciplina.

Índice

Capítulo 1. Marco Teórico.	1
1.1 Desempeño Académico.	1
1.1.1 Instrumentos de medición.	1
1.2 Factores que afectan el Desempeño Académico.	3
1.2.1 Estilos de Aprendizaje.	4
1.2.1.1 Teorías asociadas e instrumentos de Medición.	5
1.2.2 Perfil de Autodirección.	6
1.2.2.1 Instrumentos usados para medir Autodirección y el CIPA+	9
1.3 Otras Investigaciones Similares.	10
Capítulo 2. Planteamiento del Problema.	16
2.1 Antecedentes.	16
2.2 Planteamiento del Problema.	18
2.3 Objetivo.	19
2.4 Justificación.	19
2.5 Alcances y Delimitaciones.	20
Capítulo 3. Metodología.	21
3.1 Enfoque y Diseño de investigación.	21
3.2 Población y muestra.	22
3.3 Instrumentos.	23
3.3.1 Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA	23
3.3.2 Cuestionario de Indagación del perfil de autodirección CIPA+.	24
3.4 Procedimiento.	25
3.5 Estrategia de Análisis de datos.	25
Capítulo 4. Resultados.	26
4.1 Análisis de los datos del CHAEA.	26
4.1.1 Análisis Descriptivo.	26
4.1.2 Índices de Confiabilidad.	30
4.2 Análisis de datos del CIPA+.	31
4.2.1 Análisis Descriptivo.	31
4.2.2 Índices de Confiabilidad y Validez.	33
4.3 Análisis del Desempeño Académico.	33
4.4 Correlación entre variables y Desempeño Académico.	37
Capítulo 5: Conclusiones.	42
5.1 Principales Hallazgos.	42
5.2 Recomendaciones o ideas nuevas a la luz de los resultados.	43
5.3 Futuras investigaciones.	45
Referencias.	46

Apéndices.	52
Apéndice A: Cuestionario CHAEA.	52
Apéndice B: Cuestionario CIPA+.	60
Apéndice C: Autorización de Institución.	63
Apéndice D: Forma de consentimiento de participante.	64
Apéndice E: Fotografías de evidencia.	66
Apéndice F: Currículum Vitae.	67

Índice de Tablas y Figuras

Capítulo 1

Figura 1. <i>Fases y subprocesos de autorregulación (Zimmerman y Campillo, 2003).</i>	8
---	---

Capítulo 3

Tabla 1. <i>Definición de variables e instrumentos para su medición.</i>	22
--	----

Capítulo 4

Tabla 1. <i>Estadística del CHAEA en conjunto y por cada estilo.</i>	26
Tabla 2. <i>Resultados para Estilo Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático.</i>	28
Tabla 3. <i>Índices de Fiabilidad KR-20 para el cuestionario CHAEA.</i>	30
Tabla 4. <i>Estadísticas del CIPA+ en conjunto y por cada componente.</i>	31
Tabla 5. <i>Resultados del CIPA+ según el criterio calculado para la muestra.</i>	32
Tabla 6. <i>Coeficientes de Fiabilidad Alfa de Cronbach para el CIPA+ y sus Componentes.</i>	33
Tabla 7. <i>Desempeño Académico, calificaciones por grupo.</i>	34
Tabla 8. <i>Porcentajes de calificaciones.</i>	36
Tabla 9. <i>Estadísticas descriptivas para las calificaciones.</i>	36
Tabla 10. <i>Distribución de Normalidad de Calificaciones, CIPA y CHAEA.</i>	37
Tabla 11. <i>Ubicación de la media dentro de intervalo de confianza al 95%.</i>	38
Tabla 12. <i>Correlación Desempeño Académico con CIPA y por componentes.</i>	38
Tabla 13. <i>Correlación Desempeño Académico con CHAEA y por cada estilo.</i>	39
Tabla 14. <i>Relaciones significativas en el análisis por grupos (Grupo 1).</i>	40
Tabla 15. <i>Relaciones significativas en el análisis por grupo (Grupo 3).</i>	41

1. Marco Teórico

A lo largo del tiempo las instituciones educativas han creado programas dirigidos a formar alumnos desde edades tempranas. El aprendizaje de conocimientos, habilidades, hábitos y estrategias de estudio, forman parte de los objetivos para los diferentes grados de educación básica, media, media superior, profesional o de posgrado.

La evaluación o medición del desempeño de los estudiantes en actividades académicas ha sido estudiada desde diferentes enfoques. El primero, relacionado a las consideraciones y aspectos que deben tomarse en cuenta en el momento de emitir una evaluación académica (Díaz-Barriga, 1997), y el segundo enfoque que busca analizar los factores implicados en el alto o bajo rendimiento escolar, siendo éste el punto de partida del presente trabajo.

1.1 Desempeño Académico

El término desempeño académico encierra cierta complejidad desde su conceptualización, debido en parte a que existen formas diferentes de referirse a él, algunas de ellas son: aprovechamiento escolar, aptitud escolar o rendimiento académico, (Navarro, 2003). Sin embargo, es posible definir al desempeño académico como la medición cuantitativa de los logros cualitativos conocimientos, valores, actitudes, o habilidades- alcanzadas por un alumno apropiados a su edad o madurez (Jiménez, 1994; Gutiérrez y Montañez, 2012).

Navarro (2003), sin embargo, sugiere que las investigaciones al respecto puede ser más precisas si se consideran variables asociadas como: la motivación, el auto control y las habilidades sociales por su implicación directa y significativa en el alto o bajo rendimiento académico.

Para efectos de esta investigación el desempeño académico se entenderá como la evaluación del alcance académico alto, medio o bajo en la materia de solfeo, y el grado de motivación con que el estudiante se aproxima al proceso.

1.1.1 Instrumentos de medición. La evaluación del aprendizaje reflejada por lo general en una nota numérica o calificación escolar, se ha convertido en la forma en que se muestra el desempeño académico de un alumno a lo largo de su formación escolar. Dicha nota ha sido tomada como referente para indicar el éxito o fracaso escolar de una gran cantidad de generaciones de estudiantes de diversos niveles educativos (Cascón 2000; Navarro 2003)

Así mismo, la evaluación del aprendizaje es una parte fundamental del proceso educativo. Benjamin Bloom creó en 1948 la llamada Taxonomía de Dominios de aprendizaje –dominio cognitivo, dominio afectivo y dominio psicomotor- que consiste en clasificar las actividades de aprendizaje en un orden gradual de simple a complejo. En el caso del dominio cognitivo se encuentra dividido en seis pasos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Esta teoría ha sido utilizada por muchos años en la elaboración de objetivos de aprendizaje, planeaciones curriculares y procesos de evaluación (Heredia y Sánchez, 2012). El uso más elaborado del conocimiento o habilidad adquirida, en las etapas superiores denotan un mayor dominio por parte del aprendiz.

En busca de evaluar diferentes objetivos, se han creado teorías que sirven para medir el desempeño global de un alumno en un contexto particular. La teoría de objetivos de aprendizaje de Ralph Tyler, bajo un enfoque conductista describe los criterios para diseñar metas-objetivos y clasificarlos, medirlos en términos de conducta, definir propósitos, actividades de aprendizaje, instrumentos de medición, manejo de los datos o evidencia recogida y análisis-contraste los objetivos iniciales con los logros obtenidos (Tyler y De Vedia, 1973). Por su parte Michael Scriven se opone a la idea de Tyler con un *modelo sin metas orientado al consumidor*, tomando la evaluación como el proceso superior de la taxonomía de Bloom, y dándole una orientación hacia el alumno y la forma en que resuelve problemas y emite juicios de valor sobre propósitos trazados con flexibilidad y relacionados con las necesidades de aprendizaje (Scriven, 1991). Ambos modelos presentan ventajas y desventajas según el contexto en que el proceso educativo se lleva a cabo; sin embargo, además de los modelos clásicos o de transición aparecen también los modelos pluralistas que integran a fondo elementos como la

diversidad de valores, flexibilidad, globalidad y participación en la evaluación. Algunos ejemplos de ellos son: la evaluación participativa de Sandin y la evaluación por empoderamiento de Fetterman entre otros (Asencio Coto, 2007).

Actualmente se han desarrollado pruebas estandarizadas como la ENLACE (extinta), la PISA o el CENEVAL que miden los avances académicos de la población mexicana, y han sido empleados para estudiar factores que intervienen en un alto o bajo rendimiento académico. Por otro lado pruebas como el EXANI-I (generada por CENEVAL) que han servido como instrumento de selección para las instituciones de nivel superior, han aportado a también información referente al perfil del socioeconómico familiar del alumno, su uso del tiempo libre, sus estudios previos y hábitos escolares (Hernández, Márquez y Palomar, 2006). Esta información ha nutrido en gran medida la investigación que pretende encontrar la implicación de otros factores al alto o bajo rendimiento académico.

1.2 Factores que afectan el desempeño académico

Para Navarro (2003), cuando el desempeño académico basado en la evaluación del proceso de aprendizaje es tomado como base de una investigación, es necesario considerar también la serie de factores como la influencia de pares, factores relacionados con la escuela o el contexto educativo que intervienen también en el mismo. González-Pienda (2003) menciona que en el éxito o fracaso escolar intervienen un conjunto de variables conocidas como *condicionantes del rendimiento académico*.

La clasificación realizada por González-Pienda (2003) presenta *factores personales* divididos en variables cognitivas -como la inteligencia-aptitudes, estilos de aprendizaje y conocimientos previos- y variables motivacionales -como autoconcepto, metas de aprendizaje y atribuciones de causa-. Los *factores contextuales* incluyen variables ambientales -familia, grupo de iguales, ambiente social, clase socioeconómica- variables institucionales -escuela, directivos, ambiente escolar, formación docente etc.- y variables instruccionales -contenidos, métodos de enseñanza, tecnologías, tareas y actividades y expectativas-.

Por lo tanto, se puede decir que el desempeño académico involucra múltiples factores que abarcan desde las diferencias individuales, habilidades, preferencias,

estrategias y hábitos de estudio; actividades de esparcimiento, motivación, rasgos de personalidad, condición socioeconómica y de ingreso familiar, organización y estructura familiar, la institución escolar, escolaridad de los padres etc., (Erazo-Santander, 2012; Gutiérrez y Montañez, 2012; Hernández, Márquez y Palomar, 2006; Navarro, 2003).

1.2.1 Estilos de Aprendizaje. El estudio de la psicología cognitiva sobre los procesos cognitivos ha descubierto que cada persona tiene variaciones en la forma de percibir, organizar, representar e interpretar la información que recibe del exterior a través de sus sentidos. El término estilo referido a las formas propias que hacen diferente a cada individuo; ha tenido significados diferentes según sea estudiado por alguna ciencia en particular.

Estilos cognitivos es el término usado por la psicología cognitiva para estudiar la forma en que cada persona representa, organiza, procesa, analiza, transforma, utiliza y recuerda la información (Padilla, Rodríguez y López, 2007; Cabrera y Fariñas, 2005). Para Sternberg y Zhang (2000) los estilos se caracterizan por fluctuar entre dos extremos contrastantes (bipolares) y tienen un efecto sobre la personalidad y la conducta, sin esto implicar que un estilo sea mejor que otro ya que el concepto original no se encuentra ligado al constructo de habilidad o capacidad.

Derivado de estas investigaciones los psicólogos educativos han estudiado las diferentes formas en que las personas realizan actividades de aprendizaje. Keefe y Thompson (1987) definen estilo de aprendizaje como los rasgos cognitivos, fisiológicos y afectivos que intervienen en la forma de percibir, responder e interactuar dentro de un ambiente de aprendizaje, y que parecen ser relativamente estables en el tiempo. El aprendizaje es una actividad compleja que involucra aspectos biológicos, psicológicos y sociales (Díaz, 2012), por lo tanto, el estilo de aprendizaje refleja la forma en que cada individuo se aproxima a él y establece estrategias que le faciliten su alcance.

En ocasiones se encuentra en la literatura el uso indistinto de estilo cognitivo y estilo de aprendizaje. Puede encontrarse también una asociación con el término estrategias de aprendizaje, que se refiere más bien a la serie de actividades que se sigue al aprender. Sin embargo, los estilos de aprendizaje son tendencias, inclinaciones, preferencias naturales que pueden variar con el tiempo, la edad y las costumbres, a

diferencia de los estilos cognitivos que permanecen a lo largo de la vida, y se refieren a los procesos cognitivos automáticos en que el individuo percibe, procesa, almacena y recupera la información (Sternberg y Zhang, 2000; Padilla, Rodríguez y López, 2007; Pantoja, Duque y Correa, 2013; Lozano, 2000).

1.2.1.1 Teorías asociadas e instrumentos de medición. La inminente variedad de formas de percibir e interpretar la realidad que tienen los seres humanos, ha quedado reflejada al hablar de teorías de estilos de aprendizaje. A partir de la década de 1970, diferentes autores han presentado teorías al respecto que en no van en la misma dirección o se complementan necesariamente. Al parecer, son esfuerzos que se realizaron de forma aislada y que no integran un solo cúmulo de conocimientos (Alonso García, 2008). Las clasificaciones de estilos de aprendizaje abarcan lo cognitivo, la relación con la personalidad, la actividad que se realiza, lo social-ambiental, lo psicológico, los ciclos de aprendizaje, la representación mental preferente, entre otras (Stenberg y Zhang, 2000; Alonso García, 2008; Riding y Rayner, 1999).

Se revisarán algunas teorías que han sido significativas por su aportación al tema, por su aproximación a diferentes dimensiones de estilo y por su uso en diferentes investigaciones relacionadas al desempeño académico.

Derivada de los estudios de Piaget, la teoría de Kolb propuesta en 1975, presenta el *Modelo Experiencial* en el que integra el aprendizaje en un continuo de cuatro etapas llamadas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Díaz, 2012). Cada una de estas etapas está relacionada a una preferencia primaria de estilo de aprendizaje (PLS). Cronwell y Manfredo (1994) asocian a los que tienen preferencia por el aprendizaje mediante experiencia concreta con una inclinación por el *sentir*, la observación abstracta por *ver*, la conceptualización abstracta por *pensar* y la experimentación activa por *hacer*. Kolb, clasificó los estilos de organizar la información en cuatro estilos llamados *Learning Style Types (LST)*: asimilador, acomodador, convergente y divergente, (Cronwell y Manfredo, 1994).

La interacción entre estas dos clasificaciones se mide con el test *Learning Styles Inventory (LSI)*. Sin embargo en un estudio realizado por Cronwell y Manfredo, (1994) donde se comparan los resultados arrojados por el PLS y el LSI, se encontró mayor

fiabilidad en la prueba que mide los estilos de aprendizaje primarios, dadas sus condiciones de elaboración. En la investigación realizada por Monzón, Barría, Bustos, Jaque y Valenzuela (2009), el uso que se ha dado a estas pruebas ha sido importante para brindar información apropiada sobre el estilo de aprendizaje a profesores y alumnos, no así para incidir en la distribución del grupo escolar por estilos de aprendizaje para lograr un avance más fluido.

A la par, Rita y Keneth Dunn crearon entre 1978 y 1979, un inventario de dieciocho estilos de aprendizaje, integrados en cuatro categorías: ambientales, emocionales, necesidades sociológicas y psicológicas (Sternberg y Zhang, 2000). Estos estilos evolucionaron hasta convertirse en veintiuno organizados en 5 categorías a las cuales se agregó la consideración de factores relacionados a necesidades físicas (García, Santizo y Alonso, 2009). Este inventario se conoció como el *Learning Styles Inventory and Productivity Environmental Preference Survey*

Tras observar la teoría de Modelo Experiencial, Honey y Mumford (2000), definieron cuatro estilos de aprendizaje asociados a los ciclos de aprendizaje de Kolb; estos estilos son: Teórico, Reflexivo, Activo y Pragmático. Para cada estilo se distribuyeron características sobre el perfil individual de aprendizaje, actividades favorables a cada estilo, los bloqueos que presentan y estrategias para la mejora del estudiante. El instrumento usado para medir dichos estilos fue nombrado *Learning Style Questionnaire* (LSQ).

García, Santizo y Alonso (2009) en su artículo: *Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje* mencionan que el cuestionario *Learning Style Questionnaire* (LSQ, Honey y Mumford), fue traducido al español en 1992 por Alonso y Gallego en España, y es conocido como el CHAEA (*Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje*). Este instrumento se ha usado altamente dentro de la investigación en idioma español, y sus resultados pueden encontrarse tanto en artículos científicos de investigación para revistas en español y portugués, así como en tesis de posgrado y doctorales.

1.2.2 Perfil de Autodirección. Al hacer una revisión en la literatura es posible encontrar que entre las facultades más importantes que los seres humanos tienen, está la

habilidad para aprender. Cada persona sin importar su edad, género o cultura continuará aprendiendo a lo largo de toda su vida. La capacidad de dirigir o guiar el aprendizaje propio es una habilidad particular del ser humano, que corresponde a los tiempos actuales y que es acorde a los cambios que se gestan dentro del sistema educativo con miras hacia el futuro.

Malcom Knowles (1970), hace una revisión de los estudios que se dedicaron a probar las habilidades del adulto para aprender. La longevidad creciente de la población abre la posibilidad al individuo adulto de regresar a aprender nuevos conocimientos, por esta razón establece las bases de la *andragogía* como la ciencia que estudia la forma como los adultos aprenden, a diferencia de los principios pedagógicos orientados a la educación de los niños.

Algunos de las características del perfil del adulto aprendiz incluyen la autodirección, el aprendizaje con base a la experiencia (uso práctico del conocimiento); el adulto aprende por la necesidad que posee de conocer algo, además que el desarrollo de competencias para la vida debe estar presente en el aprendizaje. Cabe destacar la importancia del papel de la motivación, el autoconcepto -es decir la percepción que tiene el estudiante de su propio desempeño-, la importancia en el proceso educativo de la planeación compartida (alumno-educador) de contenidos, tareas y metas; el rol activo del alumno, y la presencia de un sentido de mejora mientras se avanza hacia la meta de aprendizaje, son aportaciones que hasta la fecha se han analizado e integrado poco a poco en las prácticas institucionales para la educación media superior y superior.

En este escenario andragógico, la autodirección del aprendizaje puede entenderse como una habilidad integrada de diversos factores que puede ser vista y estudiada mediante la presencia de los siguientes componentes: 1) Planeación y ejecución de estrategias de aprendizaje; 2) Uso de la experiencia y conciencia crítica; 3) Potencial interno; y por último la 4) Interdependencia social y tecnológica (Cázares, 2009). Otras atribuciones de una persona autodirigida, pueden ser el que posee un buen o alto nivel de autoestima y de salud emocional, habilidades para el pensamiento crítico, manejo del tiempo, capacidad para la solución de problemas y disciplina.

Otras teorías relacionadas son la autorregulación, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje autorregulado nutridos por las aportaciones de Bandura, Zimmerman, Brockett y Hiesmtra; Boyer y Kelly entre otros. Aunque parten de bases similares donde el alumno es parte activa y centro del proceso de aprendizaje, estos modelos presentan una estructura más elaborada e integrada en fases o etapas, para ser usadas dentro de un proceso educativo como una estrategia innovadora. Por su parte, la autodirección sugiere para este fin la habilidad propia del individuo para regir, guiar, usar herramientas y crear estrategias en favor de su aprendizaje.

Como un ejemplo de lo anterior, se citan a continuación las etapas en las que Zimmerman y Campillo (2003) dividen el ciclo de aprendizaje autorregulado (*Figura 1*).

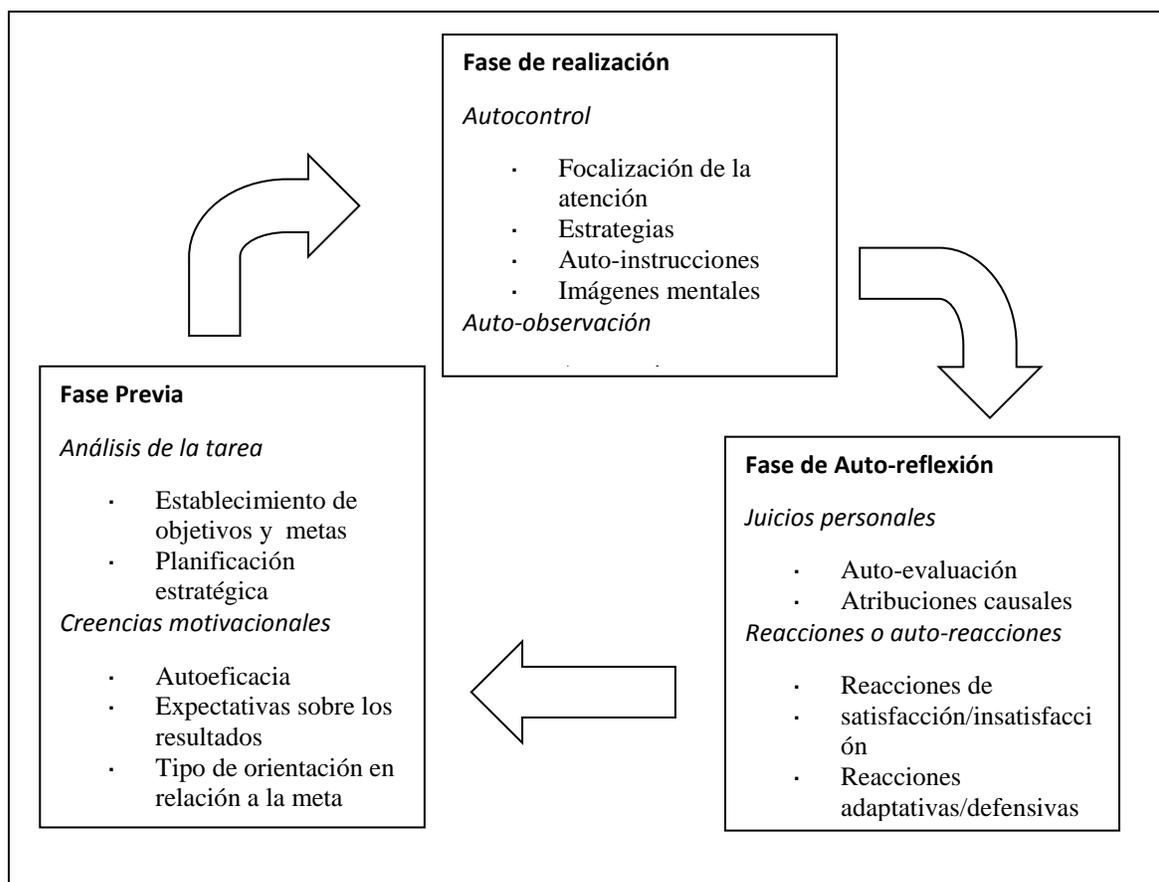


Figura 1. *Fases y subprocesos de autorregulación (Zimmerman y Campillo, 2003)*

Como se observa, la autodirección es una cualidad que favorece el aprendizaje continuo y que en la actualidad aporta valor para el logro del éxito académico.

1.2.2.1 Instrumentos usados para medir autodirección y CIPA. Hasta ahora, hemos definido la autodirección como la capacidad desarrollada por el aprendiz para guiar, controlar, dirigir y motivar el propio aprendizaje, lo cual implica el uso de herramientas a su alcance, como puede ser la tecnología. Existen algunas pruebas que se han empleado en varios campos, que han sido empleadas para detectar hábitos, actitudes o habilidades que definan un perfil de autoestudio.

Cázares y Ponce (2009) analizaron una serie de instrumentos usados para la medición de la autodirección en algunas investigaciones cuantitativas. Entre ellos se encuentra el SDLRS (*Self Directed Learning Readiness Scale*) de Guglielmino, el OCLI (*Oddi Continuing Learning Inventory*), el CIPA (*Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido*) de Cázares y Aceves, el SDRMSE (*Self Directed Readiness Motivation Supportive Environment*) de Zomorrodian y el LAP (*Learner Autonomy Profile*) de Confessore.

De estas pruebas el SDLRS determina habilidades para el manejo de competencias básicas de estudio, el grado de creatividad, la resolución de problemas, el autoconcepto y la disposición e iniciativa hacia el aprendizaje. El OCLI proporciona información referente a la reactividad o proactividad del estudiante, su grado de apertura al aprendizaje y su compromiso o apatía al mismo (Aceves, 2008).

Por su parte, según sus autoras Cázares y Aceves el CIPA ha probado su efectividad en poblaciones mexicanas y ha cumplido con parámetros que prueban su validez como pueden ser: “la parsimonia y la interpretación teórica de los hallazgos” (Cázares y Ponce, 2009, p. 3). Los componentes medidos y antes mencionados son: 1. Planeación selección y ejecución de estrategias, 2. Componente interno, 3. Uso de la experiencia y conciencia crítica, 4. Independencia y autonomía. 5. Interdependencia social y tecnológica (Cázares y Ponce, 2009; Aceves, 2008)

Después de mostrar los resultados de la comparación de los instrumentos (Cázares y Ponce, 2009) el instrumento CIPA es el que logró un mejor ajuste y muestra mayor

estabilidad en la medición del perfil de autodirección de la población mexicana, la razón puede ser que se integran como parte del perfil, tales como la interdependencia y el valor social, aspectos no presentes en otros instrumentos. En México, el CIPA se ha visto usado como prueba para alumnos aspirantes a estudiar preparatoria, profesional, posgrados o programas de estudio en línea a distancia.

1.3 Otras investigaciones similares

Por mencionar algunos casos en que se ha estudiado la autodirección en relación al desempeño académico, podemos citar la investigación realizada por Cerda, Parra, López-Vargas, y Saiz (2014) en una universidad pública con el objetivo de identificar las posibles relaciones que pueden darse entre el género, el desempeño académico y el uso de habilidades de autodirección. En una muestra de 404 estudiantes de diferentes programas educativos, se utilizó una escala basada en el modelo de Garrison para medir el perfil de autodirección en tres dimensiones: autodirección, motivación y auto monitoreo. El desempeño académico se calculó a partir del promedio de calificaciones acumuladas (CGA). Los resultados para el género favorecen a las mujeres en autodirección y monitoreo. También se notaron diferencias en el perfil de autodirección según la licenciatura y años de estudio; además se destaca una asociación entre habilidades de aprendizaje autodirigido y logro académico, siendo de una importancia crítica el uso de habilidades de monitoreo.

Narváez y Prada (2005), estudiaron al aprendizaje autodirigido y el rendimiento académico; adicionalmente se indagó sobre aspectos que motivan/desmotivan el aprendizaje. La muestra de 152 alumnos respondió una adaptación de la *Escala de disposición para el aprendizaje autodirigido* elaborada por Narváez (2003) y un cuestionario de motivación. Entre los hallazgos obtenidos, se encontró que no existe una correlación entre la autodirección y el rendimiento académico por causa de la excesiva confianza de los alumnos en los primeros años de su vida universitaria, falta de compromiso o deseo por aprender y responsabilidad por resolver las dificultades del proceso en sí. Los autores concluyen que la capacidad va desarrollándose y que la autodirección toma un tiempo de maduración; es decir, evoluciona. Se aclara que los

resultados indican una relación entre variable no causal: a mayor autodirección mayor rendimiento.

Villa y Heredia (2010) buscaron dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el perfil de autodirección de los alumnos de preparatoria con alto y bajo rendimiento académico? y ¿Existe relación entre el perfil de autodirección alto y el rendimiento académico superior en alumnos de preparatoria? Para lograrlo recurrieron a una muestra de 138 alumnos del tercer año de preparatoria integrados en dos grupos: con promedio bajo (igual o menor a 75) y con promedio alto (igual o mayor a 90). Para la medición del perfil de autodirección utilizaron el CIPA+ (Cázares, 2009) y el rendimiento académico se midió por el promedio de calificaciones obtenido. Sobre la diferencia en el perfil de autodirección entre los alumnos con alto rendimiento académico y los de bajo rendimiento se encontró que, de los primeros, el 72 por ciento de los participantes se encuentran en los niveles moderado, muy bueno y óptimo, mientras que el 52 por ciento de los alumnos con bajo rendimiento se encuentran en dichos niveles. Los resultados mostraron que existe diferencia entre los perfiles de autodirección de los grupos analizados: a mayor nivel de autodirección, aumenta la probabilidad de tener un alto rendimiento académico. Se encontró correlación positiva que validó la hipótesis que, a un alto perfil de autodirección, es más probable un rendimiento académico superior en alumnos de preparatoria.

Por su parte Pintrich y De Groot (1990) se propusieron investigar la relación entre los componentes motivacionales y de aprendizaje autorregulado, las potenciales interacciones entre las variables motivacionales en las dos escalas cognitivas, así como la correlación entre estas dos variables con el desempeño del alumno. La muestra fue de 173 estudiantes de secundaria que cursaban inglés y ciencias. El instrumento utilizado, diseñado por los autores, fue el *Cuest Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), usado para medir la motivación del estudiante, uso de estrategias cognitivas, uso de estrategias metacognitivas y administración del esfuerzo. Para el logro académico se tomó una escala numérica de calificaciones. Entre los hallazgos obtenidos sobre la relación entre los componentes motivacionales y de aprendizaje auto-regulado, los resultados muestran que existe una correlación entre los altos niveles de auto-

efectividad, con altos niveles de uso de estrategias cognitivas. Sobre potenciales interacciones entre las variables motivacionales en las dos escalas cognitivas, los resultados mostraron que los alumnos que tenían una alta motivación intrínseca eran los que más utilizaban estrategias cognitivas, en contraste con los alumnos con baja motivación intrínseca. Las variables motivacionales y cognitivas están relacionadas con el desempeño del alumno, por lo cual los resultados obtenidos coinciden con la hipótesis: los niveles altos de valor intrínseco y auto-efectividad están asociados a niveles altos de logro académico en todas las actividades.

Monrroy-Rufino (2013) estudió recientemente la relación entre desempeño académico, la autorregulación y sus componentes motivacionales. La muestra de 16 alumnos mexicanos de preparatoria recibió la impartición de un taller de estrategias de autorregulación y rendimiento académico (basado en las fases de Pintrich, 2004: previsión, supervisión, control y reflexión), aplicándose un pre-test y un post-test del instrumento MSLQ ya mencionado. Aún cuando los resultados muestran una mejora en el apartado de estrategias de aprendizaje y la escala de motivación de los alumnos al terminar el taller, la relación con el desempeño académico no fue medida con ninguna evaluación de conocimiento, dejando en un supuesto razonable que la mejora de estas habilidades, impactará en el rendimiento académico estudiantil.

Entre otras investigaciones que tienen la finalidad de estudiar la relación entre los estilos de aprendizaje y desempeño académico se encuentran las siguientes.

Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda (2006) mediante una investigación cuantitativa, investigaron las relaciones de las metas de rendimiento (en sus vertientes de aproximación y evitación) con el uso de estrategias cognitivas y la autorregulación del estudio en una muestra de 447 estudiantes de educación secundaria Obligatoria. Lo anterior a través del uso del *Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas en secundaria* (CEMA-II), *Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Estudio* (CECAE) y el *Cuestionario de Estrategias de Control en el Estudio* (ECE) todos diseñados por los investigadores. Se encontró que, además de las metas orientadas al aprendizaje, hay otros factores influyentes, como las metas orientadas a la valoración social y a una buena situación laboral futura. Las metas

personales son derivadas de una búsqueda de mejora de la autoestima y están relacionadas significativamente con el uso de estrategias cognitivas y de autorregulación del estudio.

En la Universidad de Buenos Aires entre 2010 y 2011 Maris, Noriega y Maris (2013) tomaron una muestra de 1,501 alumnos de la clase de dibujo en programas educativos diferentes; y buscaron probar algunas hipótesis: 1) la relación entre competencia espacial y rendimiento académico está mediada por el estilo de aprendizaje, 2) existen diferencias por sexos y por cohortes en los estilos de aprendizaje, y 3) la presencia de relación entre la deserción, los niveles de competencia espacial y los estilos de aprendizaje.

Para medir la variable competencia espacial se aplicó una prueba de competencia espacial diseñada *ad hoc* compuesta por 12 ítems; las variables motivacionales y de uso de estrategias se evaluaron con el MSLQ de Pintrich y De Groot, (1990) y el rendimiento académico se analizó tomando las calificaciones de la materia de Dibujo en dos instancias: un promedio de las evaluaciones de trabajos entregados del primer semestre y las calificaciones finales. Este estudio confirmó que la competencia espacial es un factor que incide en el rendimiento académico, así como que el estilo de aprendizaje profundo favorece el aprovechamiento de la capacidad y permite compensar un déficit en caso de existir; además reveló que el estilo superficial neutraliza las diferencias en rendimiento que podrían aportarle los diferentes niveles de su competencia espacial. Así mismo, se confirma que las mujeres aventajan en el dominio de estrategias cognitivas, y que la competencia espacial potenciada por el perfil motivacional son factores predictores del rendimiento final; por ello se recomienda la promoción de estrategias.

Blumen, Rivero y Guerrero (2011) realizaron un estudio en los semestres escolares 2010 y 2011 sobre una muestra de 800 alumnos de pregrado y posgrado de dos universidades privadas de Perú en programas de educación a distancia. El proceso fue dividido en tres fases de estudio, cuya hipótesis general fue encontrar relaciones entre los estilos de aprendizaje, los hábitos de estudio, ambiente socioeconómico y tecnológico; y el rendimiento académico. Los estilos de aprendizaje fueron medidos con el *cuestionario de Honey y Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA)*, el rendimiento

académico con el promedio semestral final de los estudiantes, los hábitos de estudio con el *Inventario de Hábitos de Estudio* de Pozar (1985) y el Cuestionario de Ambiente Socioeconómico y tecnológico diseñado por los autores para esta investigación. Entre los hallazgos más relevantes se encontró que en el pregrado existe una relación entre el buen rendimiento académico y el estilo teórico, mientras que en el posgrado se muestra el estilo reflexivo y pragmático relacionado con un mejor rendimiento académico. Se coincide con otros estudios que destacan un mayor uso de estilos múltiples a medida que los estudiantes se hacen mayores, así como una preferencia de los más jóvenes por un estilo particular como es el caso del activo. Al final, se descubrió que factores ambientales y de asimilación tienen una relación moderada al rendimiento académico, y que el interés por el tema (motivación) y una percepción de la capacidad propia para realizar varias actividades a la vez se encuentran presentes en los alumnos con mejor desempeño.

Existen otros dos estudios con similitudes entre sí, el primero por Camarero, Martín del Buey y Herrero (2000) con una muestra de 447 estudiantes de diferentes planteles de la Universidad de Oviedo en España, y la segunda fue replicada en 2011 por Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez (2013) con 311 estudiantes de varias facultades de la Universidad de Boyacá en Colombia. El objetivo de las investigaciones fue descubrir si los estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios influyen en el logro académico, lo que en el caso de Camarero *et al.* (2000) se define como factores *socioacadémicos* (tipo de estudios, curso, y rendimiento académico). Ambas investigaciones utilizaron *el CHAEA* para medir el estilo de aprendizaje de los estudiantes, y *la Escala de estrategias de aprendizaje de Román y Gallego (ACRA)*. Para el rendimiento académico ambos tomaron como base el sistema de notas universitario, sin embargo Camarero *et al.* (2000) establece niveles alto y bajo según la medida de cada especialidad.

Los hallazgos de las investigaciones aún y cuando concuerdan en parte, fluyen entre distintas aportaciones sobre lo que se espera de cada estilo debido a la lectura e interpretación que se dio a los datos recogidos. Por ejemplo, para Camarero *et al.* (2000) el análisis indica que en el grupo de menor rendimiento académico se encuentran

aquellos alumnos que utilizan significativamente el *estilo activo* de aprendizaje, en contraste con los alumnos de mayor rendimiento académico que usan el *estilo activo* de una forma mucho más moderada. Los alumnos de menor rendimiento académico tienden a actuar más por intuición y el trabajo metódico y minucioso les requiere mucho esfuerzo, por esta razón las metas a largo o mediano plazo no les resultan atractivas. Por su parte Bahamón *et al.* (2013) sostiene que la mayoría de los estudiantes utiliza una combinación de estilos de aprendizaje, seguido de una presencia del *estilo teórico*, en tercer lugar del estilo pragmático y se encuentra al *estilo reflexivo* como el menos usado. Se sugieren que los participantes que emplean un estilo de aprendizaje teórico suelen emplear estrategias de aprendizaje de la fase de codificación y obtienen un logro académico medio.

Finalmente, ambas investigaciones coinciden en los resultados arrojados por el ACRA, ya que se relaciona a los alumnos de mayor rendimiento académico con el uso combinado de estrategias de aprendizaje, hay una predominancia de la etapa de codificación, las estrategias metacognitivas, de control y socioafectivas. Es por lo tanto comprobado y congruente con las hipótesis sostenidas que las estrategias de aprendizaje y las habilidades auto instruccionales están implicadas en la obtención de un alto rendimiento académico.

2. Planteamiento del problema

En el presente se explica la situación observada que llevó al planteamiento del problema, las preguntas que se plantearon, la justificación de un estudio y las limitantes.

2.1 Antecedentes

Desde hace varias décadas el estudio del rendimiento académico ha sido asunto de interés para diferentes instituciones públicas y privadas. Su investigación a nivel interescolar, local, estatal, nacional o internacional, ha derivado en el descubrimiento de factores que influyen en el desempeño académico (DA), o bien, en la definición específica de las cualidades que prevalecen en las escuela de calidad, entre algunas otros hallazgos.

Ejemplos de lo anterior son los resultados de Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld, y York (1966) quien presenta importantes conclusiones en temas de segregación racial que cambiaron la política educativa de su tiempo. Así mismo, a la fecha sus hallazgos sobre la influencia de la socioeconomía familiar sobre el rendimiento académico estudiantil, siguen siendo considerados en el diseño y la creación de programas gubernamentales de apoyo escolar. Por su parte Edmonds (1979) responde al *reporte de Coleman* investigando de forma independiente las características presentes en las escuelas de bajos recursos con resultados de alta calidad. Es así como la investigación sobre DA ha influido positivamente en la mejorar la calidad educativa.

En un contexto universitario donde la población estudiantil es en su mayoría adulta, los procesos de aprendizaje son guiados por principios andragógicos de los cuales el aprendiz es parte central. Knowles (1970); Bookfield (1986) y Cantor (1992) coinciden en destacar la gran importancia de la autodirección para la formación del alumno adulto, ya que posee una motivación intrínseca y un alto compromiso interior por aprender y dar respuesta a su necesidad de conocimiento.

Para Rovira (2001) la autodirección es una competencia genérica para la educación universitaria; su utilidad radica en “la disponibilidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (p. 305). Así mismo, la Subsecretaría de Educación Media Superior (2008) incluye también el “Aprender de forma autónoma” (p. 15) como parte

de su listado de competencias genéricas que involucran la habilidad del estudiante para dirigir, organizar y construir su proceso de conocimiento.

La integración de los estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje, componen los estilos de aprendizaje (EA), los cuales son además una herramienta y un medio de apoyo en el desarrollo de estrategias útiles para mejorar la calidad del aprendizaje. Gallegos y Alonso (2013, p. 95) refiriéndose a la educación universitaria, sostienen que “muchas de las propuestas y procesos de innovación metodológica, en curso en distintas Universidades, encontrarán en la metodología de los estilos de aprendizaje nuevas perspectivas de acción didáctica que facilite el aprendizaje individual y grupal”.

El conocimiento de las relaciones entre los estilos de enseñanza y los EA, los EA y el desempeño, los acercamientos didácticos para los perfiles de EA entre otras, son ejemplo de cómo éstos siguen enriqueciendo y nutriendo la práctica educativa. Gallegos y Alonso (2013) insisten en que dentro de las competencias a promover dentro de los niveles universitarios de los estudiantes del siglo XXI, se encuentra la comprensión del proceso individual de aprendizaje, siendo esta postura una práctica para el autoconocimiento que se reitera en la búsqueda de procesos educativos de más calidad.

Tanto la autodirección como los EA son variables implicadas en el aprendizaje adulto. Cantor (1992) clasifica dentro de las características afectivas del aprendizaje adulto: la experiencia vivida, los valores, la autodirección y los estilos de aprendizaje. Estas últimas constituyen habilidades, disposiciones, preferencias y tendencias que son manifiestas en el proceso educativo, que pueden enriquecerlo y tener una implicación en el desempeño académico.

En la Facultad de Música de la Universidad pública, objeto de observación de la investigadora, se preparan profesionales en la ejecución, el canto, la composición, la dirección de coros y la educación musical. Se ofrece un nivel medio superior (llamado Técnico Medio en Música, o Nivel Propedéutico) que alberga alumnos desde los 16 ó 17 años en adelante.

En este contexto los alumnos que ingresan pueden tener o no antecedentes musicales. De acuerdo a Fernández (2003), existen deficiencias en la legislación, el seguimiento y el desarrollo educativo del arte y la música dentro de la educación básica

obligatoria, que deriva en una mala formación de habilidades y aptitudes a las que sólo algunas élites tienen acceso. Gutiérrez (2012), atribuye la deserción y bajo rendimiento académico de los niveles superiores, a la incuestionablemente falta de las bases del conocimiento musical desde la educación inicial, así como a la escasez de educadores musicales profesionales en primarias y secundarias. Todo lo anterior se suma a la serie de factores que afectan y mantienen sin crecimiento el ámbito artístico-musical en México.

2.2 Planteamiento del Problema

Se define así, a los EA como las tendencias, preferencias o rasgos cognitivos, fisiológicos y afectivos que influyen en la interacción de un proceso de aprendizaje (Kefee y Thomposn, 1987); son relativamente estables dado que pueden cambiar con el tiempo y se constituyen por la suma de estrategias de aprendizaje y estilos cognitivos (Riding y Rayner, 1999). Por su parte el perfil de autodirección se define como la capacidad para guiar, ordenar, gestionar y conducir el propio aprendizaje. En el adulto destaca el uso de la experiencia previa, el uso de estrategias de aprendizaje, potencial interior y la interdependencia social y tecnológica (Cázares y Ponce, 2009)

De ésta forma la pregunta que guiará la siguiente investigación es:

¿Qué relación existe entre los estilos de aprendizaje (EA) y el perfil de autodirección, con el desempeño académico (DA) en la materia de solfeo de estudiantes del nivel propedéutico a la Licenciatura en Música?

De esta pregunta principal se derivan las preguntas secundarias:

¿Cuáles son los estilos de aprendizaje (EA) presentes en los estudiantes del nivel propedéutico de la Licenciatura en Música que cursan la materia de Solfeo IV?

¿Cuáles son los componentes desarrollados y los que están en proceso de desarrollo sobre el perfil de autodirección de los estudiantes que cursan la materia de Solfeo IV en el nivel propedéutico de la Licenciatura en Música?

2.3 Objetivo

El objetivo de la presente investigación fue describir si existe alguna relación entre los estilos de aprendizaje (EA) y las habilidades de autodirección con el desempeño

académico (DA) de estudiantes en nivel propedéutico a la licenciatura en Música de una Universidad pública de México.

Los objetivos específicos fueron:

- Describir los componentes del perfil de autodirección que los alumnos tienen desarrollados y los que están en desarrollo.
- Describir los estilos de aprendizaje que están presentes en el grupo de estudiantes que cursan la materia de Solfeo IV en la carrera de música.

2.4 Justificación

Actualmente, la investigación con la finalidad de estudiar factores asociados al buen rendimiento académico, no ha dejado de poner de manifiesto el interés por parte de organismos internacionales, gobiernos nacionales y comunidades locales. Una razón para ello se encuentra, en la necesidad por recoger en los aportes de esta línea de estudio, elementos para el mejoramiento tanto de la calidad de la enseñanza, como de estrategias válidas para la optimización de los sistemas educativos.

De manera particular en el contexto de la enseñanza de la música, se enfrentan situaciones consecuentes de la ausencia de formación inicial obligatoria dentro de la educación básica. En el proceso de formación profesional de la carrera de música los aspirantes parten de una formación musical previa muy elemental o nula, y deben de desarrollar en un corto plazo las habilidades y destrezas que son requeridas para su práctica inicial. En este escenario, adquiere cierta importancia identificar el impacto de recursos que coadyuven en favor de efficientar y acelerar la asimilación de conocimientos, el desarrollo de las destrezas musicales y el aporte de emplear estrategias de autodirección desde etapas iniciales.

El conocer la relación entre estas variables y DA, puede proporcionar un marco de referencia para enriquecer la práctica docente con la inclusión de mecanismos que apoyen la calidad del estudio individual del alumno. Así mismo, el autoconocimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos, puede otorgarles nuevas herramientas que apoyen su desarrollo en la disciplina.

En el ámbito educativo musical, son muy pocas las investigaciones elaboradas con el objetivo de estudiar la influencia de los EA y el perfil de autodirección con el DA. En

ese sentido el presente trabajo, pretende contribuir al enriquecimiento particular sobre esta temática en este contexto.

Finalmente, esta investigación pretende servir a la comunidad científica pues se suma a los hallazgos que otras investigaciones han aportado en esta misma línea de estudio.

2.5 Alcances y Delimitaciones

a) Limitaciones Temporales: El estudio se llevó a cabo solamente durante el período comprendido entre *enero y junio del 2015*, de tal modo que no fue posible realizar pruebas previas ni posteriores que revelaran cambios o que corroboraran las respuestas reportadas en cada uno de los instrumentos.

b) Limitaciones Espaciales: El estudio se realizó en una sola institución educativa, y solamente en alumnos del 4° semestre en cuatro grupos de estudio diferentes. Lo anterior limita al contexto de la carrera de música, además no fue posible aplicar los instrumentos a la muestra completa de forma simultánea. Cada grupo por separado respondió los cuestionarios en dos sesiones. La recolección de datos se realizó en un lapso de 2 semanas.

c) Limitaciones Científicas: La información fue completada por los estudiantes a mano, sobre las pruebas impresas en papel. Cada cuestionario fue capturado en una base de datos para su análisis posterior. Fue necesario realizar dos sesiones adicionales para recoger la información de alumnos que estuvieron ausentes alguno de los días de sus sesiones respectivas. Hubo un muy pequeño número de alumnos que no concluyeron el semestre, o no realizaron los dos cuestionarios, ocasionando una baja para el estudio.

3. Método

Este capítulo abordará las consideraciones metodológicas para la realización de la investigación. Para ello se revisará el diseño de la investigación, población, muestra, participantes, instrumentos a emplear, procedimiento y finalmente las estrategias a seguir para el análisis de los datos recaudados.

Cabe tener en consideración la pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre los estilos de aprendizaje y el perfil de autodirección, con el desempeño académico en la materia de solfeo de los estudiantes del nivel propedéutico de la Licenciatura en Música?

3.1 Enfoque y Diseño de Investigación

El estudio del problema plantea analizar la relación entre una variable dependiente: *desempeño académico*, con las variables independientes: *estilos de aprendizaje y perfil de autodirección* en una población estudiantil. Debido a que la solución del problema requirió la medición de las variables en un contexto y el análisis estadístico de las mediciones para el establecimiento de conclusiones (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) el enfoque de la investigación fue cuantitativo.

Para efectos del diseño de la investigación se seleccionó un diseño no experimental, ya que no se realizó una manipulación especial o tratamiento deliberado sobre las variables, las cuales fueron registradas en su contexto cotidiano y analizadas posteriormente (Valenzuela y Flores, 2011; Hernández et al, 2010).

Así mismo, la investigación fue de corte transeccional o transversal, dado que se ha realizado en espacio único en el tiempo y correlacional puesto que pretende determinar una relación entre las variables de estudio (Valenzuela y Flores, 2011).

3.2 Población y Muestra

Se tomó a la población de alumnos que cursan el último semestre de la materia de Solfeo (IV) del nivel propedéutico (o previo) a la licenciatura en música de una Universidad pública de la Ciudad de Monterrey, N. L., México. Para ello se consideró de la matrícula total a los 4 grupos que cursaron dicha asignatura en el turno matutino. La asignación del muestreo fue por conveniencia, dadas las condiciones de tiempo, disponibilidad de espacios, asiduidad de los participantes, localización y facilidades

provistas por la institución. Así mismo, la selección se llevó a cabo de forma no aleatoria puesto que los grupos fueron asignados por la institución bajo criterios variados (Valenzuela y Flores, 2011).

De una población total de 95 alumnos distribuida en cinco grupos, se trabajó con una muestra de 76 estudiantes correspondientes a cuatro de éstos grupos de estudio, cada uno con un profesor diferente. Todos ellos aprobaron los primeros tres semestres de sus estudios en la facultad e ingresaron con diferentes niveles de conocimientos previos en el área de música. La finalización de la preparatoria no les es requerida sino hasta iniciar propiamente la licenciatura, razón por la cual algunos cursan a la par su educación media superior, mientras que otros ya la tienen terminada.

Se reciben estudiantes cuya edad de ingreso varía entre los 15-16 años y puede extenderse hasta edades adultas según el grado de experiencia en el área de música. El nivel propedéutico es un nivel de cuatro semestres de preparación a la licenciatura; sin embargo, quienes lo deseen pueden llevar un año más de estudios para obtener un diploma de *Técnico Medio en Música*, al aprobar los seis semestres de materias y cumplir con los requisitos de titulación.

3.3 Instrumentos

La Tabla 1 presenta la definición conceptual y operacional de las variables de estudio, y los instrumentos que han sido seleccionados para su investigación.

Tabla 1.

Definición de variables e instrumentos para su medición

<i>Variable</i>	<i>Definición conceptual</i>	<i>Definición operacional</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Ítem</i>
Estilos de Aprendizaje	Son los rasgos fisiológicos, cognitivos y afectivos que sirven como indicadores relativamente estables, de la forma en que las personas perciben, interactúan, se relacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Keefe y Thompson, 1987; Alonso, Gallego y Honey, 1994)	Se integran en diversas características, preferencias o tendencias que clasifican la forma en que el alumno procesa o percibe la información con fines de aprendizaje. El autor elegido ha clasificado a los estudiantes en: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático.	Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey y Alonso (CHAEA)	80 ítems + 6 – Activo ítems número: 3, 5, 7, 9,13, 20, 26, 27, 35, 37, 41, 43, 46, 48, 51, 61, 67, 74, 75, 77. Reflexivo: 10, 16, 18, 19, 28, 31, 32, 34, 36, 39, 42, 44, 49, 55, 58, 63, 65, 69, 70, 79. Teórico: 2, 4, 6, 11,15, 17, 21, 23, 25, 29, 33, 45, 50,

				54, 60, 64, 66, 71, 78, 80. Pragmático: 1, 8, 12, 14, 22, 24, 30, 38, 40, 47, 52, 53, 56, 57, 59, 62, 68, 72, 73, 76.
Autodirección	Es un proceso donde el aprendizaje es llevado a cabo por iniciativa propia del aprendiz con o sin ayuda externa. Él es quien determina su necesidad de aprendizaje, establece sus metas, identifica los recursos a su disposición, planea las estrategias a seguir y evalúa los resultados que obtuvo en el proceso (Knowles, 1975)	Son un conjunto de habilidades y actitudes divididas en varios componentes: planeación y selección de estrategias, usar la experiencia y conciencia crítica, nivel de independencia y autonomía en su vida escolar y personal, niveles de autorregulación y motivación y las relaciones con los demás.	Cuestionario de Indagación del Perfil de Autodirección (CIPA+) 2007	50 items, escala de Likert (1 al 5). Items para Componente I: 1, 2, 3, 8, 10, 12, 19, 35, 37, 39. Componente II: 4, 6, 9, 23, 26, 27, 30, 33, 41, 50 Componente III: 11, 16, 17, 18, 20, 22, 28, 31, 32, 36, 38, 40, 48, 49. Componente IV: 5, 7, 13, 14, 15, 24, 25, 29, 46. Componente V: 21, 34, 42, 43, 44, 45, 47.
Desempeño Académico	Se define como la medición <i>cuantitativa</i> de logros <i>cualitativos</i> tales como conocimientos, actitudes, valores o habilidades, en un alumno de acuerdo a su edad o madurez (Jiménez, 1994; Gutiérrez y Montañez, 2012).	Siguiendo los criterios de evaluación para la materia los profesores califican entre otros las actividades, productos, y exámenes realizadas por el alumno durante un semestre, con un resultado numérico	Resultados publicados en la base de datos oficial: SIASE Sistema Integral para la Administración de Servicios Educativos (UANL, 2011)	Calificaciones Se evalúan con una escala de números enteros entre 0 y 100, donde 70 es la calificación mínima aprobatoria. NP = No Presentó NC= No Cumplió (UANL, 2011)

3.3.1 Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

Para medir la variable Estilos de Aprendizaje se usó la prueba CHAEA (Apéndice A), la cual fue desarrollada por la Dra. Catalina Alonso, haciendo una adaptación del *Learning Styles Questionnaire* de P. Honey. El cuestionario consta de una hoja para datos personales y socioacadémicos, instrucciones y 80 items que se responden con + o -, según se esté (positivo) o no (negativo) de acuerdo con el contenido de cada

afirmación. La prueba es distribuida en 20 ítems para cada uno de los estilos (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático), ordenados de forma aleatoria en un solo conjunto. La suma absoluta de la puntuación en cada grupo de 20 ítems corresponde al nivel en cada estilo (Alonso et al, 1994).

La selección de dicho instrumento fue realizada con base en su aprobación en otros estudios en habla hispana afines y dado que su Alfa de Cronbach en cada estilo de aprendizaje obtuvo grados de aceptabilidad (Activo= .62, Reflexivo= .72, Teórico= .65 y Pragmático= .58). Algunas otras indicadores de valides del CHAEA son: “las pruebas de análisis de contenidos, análisis de ítems, análisis factorial del total de 80 ítems, análisis factorial de cada grupo de 20 ítems para cada factor teórico y análisis factorial de los 4 estilos a partir de las medias totales de sus 20 ítems” (Alonso et al, 1994, p. 82)

3.3.2 Cuestionario de Indagación del Perfil de Autodirección (CIPA+)

Para medir la variable de *Autodirección* se utilizó la prueba CIPA+ (Apéndice B) desarrollada en 2002 por la Dra. Yolanda Cázares y ampliada y revisada por la Dra. Nancy Aceves en 2007. Para estudiar el perfil de autodirección la prueba mide cinco componentes fundamentales: 1. Planeación y selección de estrategias, 2. Independencia y autonomía, 3. Autorregulación y motivación, 4. Uso de la experiencia y la conciencia crítica y 5. Interdependencia y valor social (Aceves, 2008). Los ítems para cada componente se encuentran distribuidos de forma aleatoria en un solo grupo de 50 afirmaciones. Cada una es calificada con base en la escala de Likert que va del 1 (Me siento y pienso así de manera rutinaria) y 5 (No me siento ni pienso así nunca).

La selección del CIPA+ se basó en ser un instrumento probado en investigaciones en poblaciones de nacionalidad mexicana, ha sido validado con técnicas de análisis factorial confirmatorio, y presenta un “índice de confiabilidad Alfa de Cronbach de .956 y un coeficiente de bondad de ajuste del modelo al constructo teórico de .903” (Cázares y Ponce, 2009; Aceves, Leal y Pérez, 2009, p. 6).

3.4 Procedimiento

El procedimiento que se llevó a cabo fue:

1. Selección del diseño de investigación, muestra e instrumentos.

2. Firma de Carta de autorización por la Institución a estudiar y consentimiento del participante (Apéndices C y D)
3. Aplicación del cuestionario CHAEA (cada grupos por separado)
4. Aplicación del cuestionario CIPA+ (cada grupo por separado)
5. Obtener resultados de cada prueba de forma individual.
6. Vaciar resultados y prepararlos para el análisis estadístico.
7. Recoger los resultados finales de cada participante de la base de datos del SIASE.
8. Proceder al análisis de los datos utilizando la estadística inferencial y redacción del reporte final.

3.5 Estrategias de análisis de datos

1. Se vacían los datos de cada alumno de lo obtenido en el CHAEA. Se determina el estilo de aprendizaje sobresaliente para cada uno.
2. Se vacían los datos de cada alumno obtenido en CIPA+ y se obtiene el valor obtenido en cada componente.
3. Se realizan los cálculos de estadística descriptiva (moda, mediana, media, desviación estándar, varianza) para cada valor.
4. Se registra la nota de calificación obtenida para cada alumno.
5. Se realiza una prueba de bondad de ajuste para saber la distribución de la población (normalidad) por medio del software SPSS. En este caso la Kolmogorov-Smirnov
6. Se realizan los cálculos de correlacional de la variable dependiente con las independientes por medio del software SPSS, para análisis paramétrico o no paramétrico según la normalidad de la población. En este caso Rho de Spearman.
7. Se hace la triangulación de datos con base en resultados de la estadística inferencial univariada (Valenzuela y Flores, 2011; Juárez, Villatoro y López, 2002).

4. Resultados

La investigación realizada consistió en indagar el nivel en los componentes que integran el perfil de autodirección y los estilos de aprendizaje de una población de alumnos de la materia de Solfeo IV en el nivel propedéutico a la licenciatura en Música, además de describir si existe una relación de éstos con el desempeño académico. Una vez levantados los datos los resultados obtenidos fueron los siguientes.

4.1 Análisis de los datos del CHAEA

El cuestionario aplicado es un instrumento de auto-reporte que utiliza una escala dicotómica para determinar el predominio de alguno de los cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico o pragmático. En la muestra de 76 estudiantes, el rango de edad osciló entre los 16 y los 47 años de edad, conformado por 30 mujeres (equivalente al 39.47%) y 46 hombres (equivalente al 60.53%).

4.1.1 Análisis descriptivo

El análisis realizado muestra las medidas de tendencia central (media, mediana, moda y porcentajes), así como las medidas de dispersión (varianza, mínimo, máximo, rango y desviación típica). La Tabla 1 indica el comportamiento de los resultados de la muestra en el CHAEA.

Tabla 1.
Estadística del CHAEA en conjunto y por cada estilo

	<i>Total</i>	<i>Activo</i>	<i>Reflexivo</i>	<i>Teórico</i>	<i>Pragmático</i>
N Válidos	76	76	76	76	76
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	52.74	11.09	15.01	13.72	12.91
Mediana	54.00	11.00	16.00	14.00	13.00
Moda	55	14	17	15	15 ^a
Desviación Típica	6.543	3.150	2.403	2.740	2.940
Varianza	42.810	9.925	5.773	7.509	8.645
Rango	33	13	11	13	13
Mínimo	31	4	9	6	5
Máximo	64	17	20	19	18
Suma	4008	843	1141	1043	981

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Los resultados que se presentan en la Tabla 1, indican que la media aritmética con mayor puntuación corresponde al estilo Reflexivo con 15.01 y la más baja al estilo Activo con 11.09. Los participantes de la muestra puntuaron en promedio para el estilo Teórico y Pragmático, 13.72 y 12.91 respectivamente -Éstos están a menos de un punto de diferencia-. Además se ha encontrado que el 19.7% de la muestra, es decir 15 alumnos, obtuvieron puntajes similares en dos o más estilos de aprendizaje. Así mismo, la moda más alta corresponde también al estilo Reflexivo con un total de 17 puntos y la más baja al estilo Activo con un total de 14 puntos; el estilo Teórico y Pragmático encuentra su moda en los 15 puntos. Resultados similares se pueden encontrar en la suma total del puntaje para cada estilo, donde el estilo reflexivo puntea más alto, el activo como más bajo, el teórico en segundo lugar y el pragmático en tercero con puntajes que tienen 62 puntos de diferencia entre ellos.

Lo anterior es indicativo de que los alumnos usan en forma predominante dos o más estilos de aprendizaje (multimodalidad), o tienen puntuaciones cercanas con 1 ó 2 puntos de diferencia entre los estilos. Alonso, Gallego y Honey (2003) señalan que todos los discentes tienen cierto nivel de preferencia para cada estilo, el cual evoluciona durante la práctica y el tiempo, por lo que el alumno más capacitado será aquel que pueda aprender bajo cualquier contexto y para ello requieren un buen nivel de preferencia en cada estilo de aprendizaje.

Los alumnos pertenecientes a la muestra cursan el 4° semestre de estudio, por lo que son estudiantes que han acreditado las materias de los 3 semestres anteriores, y pueden haber diversificado su preferencia de aprendizaje. Esto alude a lo investigado por Blumen, Rivero y Guerrero (2011) que coinciden con otros investigadores al afirmar que los alumnos tienen un mayor uso múltiple de estilos de aprendizaje conforme se van acercando a la edad adulta; y con Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez (2013), cuya población de alumnos en nivel superior hace uso principalmente de una combinación de estilos de aprendizaje.

Después de revisar los resultados con base en la suma de los puntos arrojados por el CHAEA, se ha usado el baremo de Honey y Mumford (1986) para interpretarlos con la recodificación por criterio: Muy Alto, Alto, Moderado, Bajo y Muy Bajo. Con este

cálculo los valores adquieren un nuevo significado, ya que es posible saber el comportamiento del puntaje obtenido por cada participante en comparación con el rango del grupo completo. A grandes rasgos como lo explica Alonso, et al (2003) las medias obtenidas en cada estilo de aprendizaje de toda la muestra serán situadas como una preferencia moderada, y así derivar el cálculo de la preferencia: *Muy Alta* (10% del puntaje más alto), *Alta* (20% de quienes han puntuado alto), *Moderada* (40% de quienes han puntuado con nivel medio), *Bajo* (20% de quienes han puntuado bajo) y *Muy Bajo* (10% de quienes puntuaron más bajo).

Tabla 2.

Resultados para Estilo Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático

<i>Estilo</i>	<i>Criterio</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Activo	Muy bajo	6.60%	5	6.6%
	Bajo	17.10%	13	23.7%
	Moderado	38.20%	29	61.8%
	Alto	23.70%	18	85.5%
	Muy alto	14.50%	11	100%
	<i>Total</i>	100.00%	76	
Reflexivo	Muy bajo	2.60%	2	2.6%
	Bajo	28.90%	22	31.6%
	Moderado	56.60%	43	88.2%
	Alto	10.50%	8	98.7%
	Muy alto	1.30%	1	100%
	<i>Total</i>	100.00%	76	
Teórico	Muy bajo	2.60%	2	2.6%
	Bajo	3.90%	3	6.6%
	Moderado	34.20%	26	40.8%
	Alto	55.30%	42	96.1%
	Muy alto	3.90%	3	100%
	<i>Total</i>	100.00%	76	
Pragmático	Muy bajo	5.30%	4	5.3%
	Bajo	19.70%	15	25%
	Moderado	27.60%	21	52.6%
	Alto	23.70%	18	76.3%
	Muy alto	23.70%	18	100%
	<i>Total</i>	100.00%	76	

A la luz de este criterio de interpretación, se puede decir que el estilo con mayor cantidad de alumnos en la preferencia es el estilo Teórico, con el 55.3% de la muestra con preferencia Alta. El estilo Pragmático obtuvo una preferencia Muy Alta y Alta para un 47.40% de la población (23.70% en cada categoría), y el estilo Activo suma una preferencia Alta y Muy Alta de 38.2% con la preferencia moderada de 38.2%. Nótese que el estilo Activo, Reflexivo y Pragmático tienen su mayor porcentaje de frecuencia dentro del criterio Moderado, lo que soporta en cierto modo, el uso múltiple de estilos en la muestra.

Por su parte el estilo Reflexivo, después de este análisis, ha obtenido el porcentaje de frecuencia más elevado de la muestra (56.6%) en la preferencia moderada. Esto hace constatar el hecho de que este estilo sea la moda para la muestra total. Sin embargo, las puntuaciones obtenidas por el grupo se acercan mucho a la media y por ello se han considerado como una preferencia Moderada.

Finalmente, al tener en cuenta las mayores puntuaciones para las preferencias: Alta en el estilo teórico y Moderada en el estilo reflexivo, es posible describir a grandes rasgos las características de la muestra. Alonso et al (2003) presenta que los alumnos con estilo teórico son: analíticos, estructurados, metódicos, lógicos, sistemáticos, que cuestionan, que comprenden ideas y conceptos complejos, y se presionan intelectualmente. Por su parte, los de estilo reflexivo serán quienes observan, escuchan, piensan antes de actuar, deciden a su propio ritmo, revisan, trabajan sin presión, reúnen información, preparan con tiempo y escuchan diferentes opiniones o puntos de vista.

Cabe mencionar al revisar la estadística por grupo de estudio, que en el grupo 1 el 56.3% calificó en la categoría Alto y Muy Alto para el estilo pragmático, el 50.1% es Alto y Muy Alto para el estilo activo, el estilo teórico califica Alto para el 43.8% y el reflexivo es Alto para sólo el 12.5%. En el grupo 2, el 59.1% puntea Alto para teórico, 40.9% presentan Alto y Muy Alto en pragmático, 36.3% puntea Alto y Muy alto para activo y solo el 18.1% puntea en estas categorías para reflexivo. En el grupo 3, el 70% puntea Alto y Muy Alto en el estilo teórico, 50% en estilo pragmático en las mismas categorías, 35% en estilo activo para las mismas categorías y solo el 5% puntea Alto para el estilo reflexivo. Finalmente en el grupo 4, se ubica al 61.1% de los alumnos

punteando Alto y Muy Alto en estilo teórico, al 44.4% en estilo pragmático en las mismas categorías, al 33.3% en el estilo activo en estos mismos apartados y solo al 11.1% puntuando Alto en el estilo reflexivo.

Llama la atención que para el grupo 2, 3 y 4, el orden de la distribución de estilos en niveles Alto y Muy Alto, de mayor a menor porcentaje de presencia, es el mismo con algunas variantes en las cifras (Teórico, Pragmático, Activo y Reflexivo). El grupo 1 coincide en mostrar al estilo reflexivo como el que menos apunta en la categoría Alto, y difiere en que el estilo teórico se encuentra detrás del pragmático y el activo, sin embargo estos tres tienen puntuaciones altas sobre el 40%. Por lo anterior, se puede decir que tres de los cuatro grupos presentan una distribución de estilos homogénea.

4.1.2 Índices de confiabilidad

Se ha realizado la medición de los índices de confiabilidad para los resultados que se obtuvo en el CHAEA. Esta prueba consistió en el Kuder Richardson o KR20 (Valenzuela y Flores, 2011), debido a que es un instrumento dicotómico. Los resultados se muestran para la prueba en general y por cada estilo de aprendizaje en la Tabla 3 a continuación.

Tabla 3.

Índices de Fiabilidad KR-20 para el cuestionario CHAEA

<i>Análisis sobre</i>	<i>KR-20</i>	<i>N de elementos</i>
CHAEA completo	0.656	80
Estilo Activo	0.624	20
Estilo Reflexivo	0.430	20
Estilo Teórico	0.550	20
Estilo Pragmático	0.562	20

El índice de fiabilidad de la prueba completa alcanza un índice de 0.656, para el estilo activo 0.624, para el estilo teórico y pragmático el índice se encuentra por arriba del 0.550, y sólo el estilo reflexivo se encuentra en 0.430. Con base en Hernández, Fernández y Baptista (2011), la fiabilidad de estos índices puede considerarse regular o un poco superior a mediana; en otras palabras, a diferencia de los altos resultados arrojados por este instrumento en otros estudios, en esta muestra la estabilidad del instrumento parece ser moderadamente aceptable.

4.2 Análisis de datos del CIPA+

Este cuestionario es un instrumento de auto-reporte que utiliza una escala de Likert del 1 al 5, en donde cada número indica el grado de frecuencia con que se realiza una actividad. El número 1=Me siento y pienso así siempre, y se va disminuyendo la frecuencia hasta llegar al número 5=No me siento ni pienso así nunca. El cuestionario está dividido en 5 componentes de la Autodirección los cuales son:

- Componente 1: Planeación y selección de estrategias (10 ítems, min 10 - max 50)
- Componente 2: Independencia y Autonomía (10 ítems, min 10 - max 50)
- Componente 3: Autorregulación y motivación (14 ítems, min 14 - max 70)
- Componente 4: Uso de la experiencia y la conciencia crítica (9 ítems, min 9 – máx. 45)
- Componente 5: Interdependencia y Valor social (7 ítems, min 7 - max 35)

4.2.1 Análisis descriptivo

Los resultados incluyen las medidas de tendencia central y las medidas de dispersión de la prueba y por cada uno de los cinco componentes. La Tabla 4 muestra de forma clara que la media de la muestra total para la prueba es de 90.67 de un total de 250, lo cual indica que la muestra está apenas por encima del 90 que es correspondiente al nivel óptimo. Si se considera que, entre más bajo es el puntaje obtenido en el componente mayor desarrollo se tiene de la habilidad, todos los componentes ubican su promedio muy cerca de la mediana y por debajo de la mitad de la escala para cada uno. Esto indica que los componentes de la muestra están en su mayoría dentro de los niveles Óptimo y Muy bueno, como se verá más adelante.

Tabla 4.

Estadísticas del CIPA+ en conjunto y por cada componente

		<i>CIPA</i>	<i>Comp. 1</i>	<i>Comp. 2</i>	<i>Comp. 3</i>	<i>Comp. 4</i>	<i>Comp. 5</i>
N	Válidos	76	76	76	76	76	76
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		90.67	19.07	20.14	24.89	15.49	11.08
Mediana		88.00	18.50	19.00	24.00	14.50	10.00
Moda		64 ^a	17 ^a	18	20 ^a	13	7
Desviación Típica		23.071	5.625	5.556	7.100	4.976	4.108
Varianza		532.277	31.636	30.872	50.415	24.760	16.874

Rango	133	26	28	40	29	24
Mínimo	57	10	11	14	9	7
Máximo	190	36	39	54	38	31
Suma	6891	1449	1531	1892	1177	842

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Para confirmar lo anterior se presenta en la Tabla 5 las frecuencias y sus porcentajes tomando el cálculo realizado por la Dra. Cázares y Dra. Aceves para la interpretación de los datos recogidos (Aceves, 2008). En la tabla se puede observar que el 53.9% de la muestra, ha calificado con nivel Óptimo de autodirección, y el 40.8% de la muestra, ha tenido nivel de Muy bueno.

Tabla 5.

Resultados del CIPA+ según el criterio calculado para la muestra

<i>Criterio</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
Óptimo	53.9%	41	53.9
Muy bueno	40.8%	31	94.7
Moderado	3.9%	3	98.7
Insuficiente	1.3%	1	100.0
Bajo	0%	0	100.0
Total	100.0%	76	

Estos datos señalan que los alumnos en su mayoría presentan niveles altos de autodirección. Eso puede deberse, una vez más, a que son estudiantes del 4° semestre y último del nivel propedéutico, y están en vías de iniciar su educación superior en música, por lo que puede asumirse un buen nivel de motivación para continuar en sus estudios. Lo anterior, corrobora la investigación de Narváez y Prada (2005), quienes concluyen al analizar una muestra universitaria, que la capacidad de autodirección toma cierto tiempo de maduración y va en evolución a lo largo del estudio profesional. Así mismo, Pintrich y De Groot (1990) encontraron que los alumnos con una alta motivación intrínseca utilizan más estrategias cognitivas en contraste con los alumnos con baja motivación intrínseca. Alumnos de este último tipo, podrían no formar parte de la muestra analizada en este estudio, debido a que es posible que hayan abandonado ya sus estudios durante los primeros tres semestres de la carrera, o estar detenidos en un proceso de regularización con materias reprobadas que volver a cursar.

Cabe destacar en este momento que, al realizar el análisis estadístico en cada grupo por separado, se encuentra que el grupo 1 cuenta con el 100% de alumnos puntuando en el CIPA entre Óptimo y muy Bueno, el grupo 2 tiene el 90.9% dentro de estas categorías, mientras que el grupo 3 tiene al 95% y el grupo 4 al 94.4%. Eso nos habla de que hay una distribución muy similar de alumnos con alto nivel de autodirección en todos los grupos.

Los resultados en esta prueba en total, muestran una presencia destacada, de cada uno de los componentes -por separado y en total- que integran la autodirección.

4.2.2 Índices de confiabilidad y validez

Para la medición de la fiabilidad se han analizado los coeficientes de Alfa Cronbach para la prueba completa y para cada componente, los resultados obtenidos son presentados en la Tabla 6 a continuación.

Tabla 6.

Coefficientes de Fiabilidad Alfa de Cronbach para el CIPA+ y sus componentes

<i>Análisis de</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>N de elementos</i>
CIPA+ completo	0.940	50
Componente 1	0.824	10
Componente 2	0.742	10
Componente 3	0.825	14
Componente 4	0.819	9
Componente 5	0.826	7

Al revisar el índice de confiabilidad para la prueba CIPA+, se logra constatar la validez y la estabilidad del instrumento. El coeficiente de Alfa Cronbach es de 0.940 para la prueba total, y los índices para el componente 1, 3, 4, y 5 presentan valores superiores al 0.819 donde solo el componente 2 obtuvo un 0.742. Estos resultados indican que la fiabilidad de este instrumento es aceptable y elevada (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

4.3 Análisis del desempeño académico

A continuación en la Tabla 7 se encuentra un listado de las calificaciones obtenidos por los alumnos en los cuatro grupos muestra. Se presentan también la edad y el género de cada uno.

Tabla 7.
Desempeño Académico, calificaciones por grupo

<i>Clave Alumno</i>	<i>Grupo</i>	<i>Sexo</i>	<i>Edad</i>	<i>Calificación</i>
AH1A	1	H	19	95
AH2A	1	H	23	Baja
AH3C	1	H	20	90
AM4C	1	M	17	85
AH5D	1	H	19	98
AH6D	1	H	18	90
AM7D	1	M	19	90
AH8G	1	H	18	80
AH9L	1	H	20	70
AH10M	1	H	19	60
AH11P	1	H	18	95
AH12P	1	H	21	NP
AH13P	1	H	19	85
AH14R	1	H	16	70
AH15Z	1	H	21	90
AH16C	1	H	22	98
AM1A	2	M	17	87
AH2B	2	H	20	67
AH3C	2	H	18	69
AM4D	2	M	19	77
AH5E	2	H	18	68
AH6E	2	H	19	NP
AM7G	2	M	17	68
AM8H	2	M	23	83
AH9J	2	H	18	93
AH10L	2	H	27	84
AH11L	2	H	20	73
AH12M	2	H	18	64
AM13P	2	M	19	78
AH14R	2	H	19	93
AM15R	2	M	16	81
AH16V	2	H	21	67
AH17G	2	H	18	99
AM18T	2	M	19	NP
AM19D	2	M	27	73
AH20C	2	H	18	74
AH21C	2	H	19	79
AM22C	2	M	23	65

AH1A	3	H	28	95
AM2A	3	M	21	90
AM3D	3	M	17	100
AH4F	3	H	19	80
AH5H	3	H	20	75
AH6J	3	H	47	60
AH7O	3	H	23	60
AM8P	3	M	17	75
AM9P	3	M	19	100
AM10R	3	M	36	80
AH11R	3	H	27	80
AH12S	3	H	22	78
AH13T	3	H	18	75
AM14T	3	M	19	60
AH15S	3	H	20	80
AM16S	3	M	25	85
AM17H	3	M	18	75
AM18M	3	M	18	75
AM19G	3	M	18	75
AM20M	3	M	20	65
AH1A	4	H	18	95
AM2D	4	M	19	96
AM3F	4	M	45	85
AH4G	4	H	23	100
AH5G	4	H	18	95
AM6I	4	M	19	90
AH7J	4	H	20	70
AH8L	4	H	18	88
AH9R	4	H	24	NP
AM10R	4	M	21	100
AM11R	4	M	26	100
AM12S	4	M	18	70
AH13V	4	H	22	72
AM14Z	4	M	19	95
AH15M	4	H	22	Baja
AH16R	4	H	39	70
AM17R	4	M	22	60
AH18J	4	H	25	97

Para describir los datos presentados en la tabla anterior se realizó el análisis de frecuencias y porcentajes en la Tabla 8. Destaca que el 31.58% de los participantes

obtuvieron entre 90 y 100, y que 6 alumnos no presentaron o se dieron de baja del curso, por lo cual fueron eliminados del estudio.

Tabla 8.
Porcentajes de calificaciones

<i>Calificaciones</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje total</i>
90 a 100 (Muy bueno)	24	31.58%	92.10%
80 a 89 (Bueno)	14	18.42%	
70 a 79 (Regular)	19	25%	
60 a 69 (Bajo)	13	17.10%	
No Presentó	4	5.27%	7.90%
Se dio de Baja	2	2.63%	
Total	76	100%	

A continuación en la Tabla 9 se presentan las estadísticas descriptivas para las calificaciones reportadas por los profesores de cada grupo. Los resultados se encuentran entre un rango de 40 puntos entre el 100 y el 60. La media de 81.20 se encuentra dentro del intervalo de confianza para la media del 95%, y la moda con más bajo valor fue de 75. Esto indica un buen rendimiento general de la muestra.

Tabla 9
Estadísticas descriptivas para las calificaciones

<i>Calificaciones datos descriptivos</i>	<i>Resultados</i>	<i>Error típico</i>
N	70	
Media	81.20	1.460
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior Límite superior	78.29 84.11
Media recortada al 5%	81.33	
Mediana	80.00	
Moda	75 ^a	
Varianza	149.264	
Desviación típica	12.217	
Mínimo	60	
Máximo	100	
Rango	40	
Suma	5684	
Amplitud intercuartil	23	
Asimetría	-.039	.287
Curtosis	-1.150	.566

a. Existen varias modas. Se muestra el menor de los valores.

Se realizó un procedimiento de bondad de ajuste, para conocer la distribución de la población. Para ello, se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov sobre cada una de las variables y sobre las calificaciones. En la tabla 10 se muestran los resultados para cada variable, en ellos se encuentra que el grado de significación para todas las variables analizadas es menor a 0.05, por lo que se advierte que la distribución en todas no es normal (Lilliefors, 1969). El análisis de correlación realizado fue para una muestra no paramétrica.

Tabla 10
Distribución de Normalidad de Calificaciones, CIPA y CHAEA

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CIPA	.117	76	.012	.906	76	.000
Comp. 1	.104	76	.041	.961	76	.019
Comp. 2	.121	76	.008	.950	76	.005
Comp. 3	.120	76	.008	.922	76	.000
Comp. 4	.169	76	.000	.802	76	.000
Comp. 5	.179	76	.000	.809	76	.000
CHAEA	.109	76	.026	.961	76	.019
Activo	.111	76	.020	.967	76	.046
Reflexivo	.173	76	.000	.949	76	.004
Teórico	.166	76	.000	.934	76	.001
Pragmático	.130	76	.003	.956	76	.010
Edad	.229	76	.000	.649	76	.000
CALIFICACIONES	.107	70	.045	.948	70	.006

a. Corrección de la significación de Lilliefors

4.4 Correlación entre variables y Desempeño Académico

Para realizar la correlación de las variables independientes con el desempeño académico, se toma a la *estadística univariada* (bivariada). Se tiene entonces solo una variable dependiente (Desempeño académico) y dos independientes (estilos de aprendizaje y perfil de autodirección). Como se mencionó, por su distribución, la muestra requirió de estadísticas no paramétricas, y para determinar si existe una relación lineal entre variables a nivel ordinal (Juárez, Villatoro y López, 2002), se utilizó la correlación de Spearman (Rho de Spearman).

Cabe mencionar que para la realización de la prueba con el coeficiente de Spearman, se buscó el intervalo de confianza para la media al 95% de cada variable y sus componentes. Se encontró que la media de cada variable está dentro de los límites de este intervalo (Tabla 11)

Tabla 11.
Ubicación de la media dentro de intervalo de confianza al 95%

		<i>CIPA</i>	<i>C. 1</i>	<i>C. 2</i>	<i>C. 3</i>	<i>C. 4</i>	<i>C. 5</i>	<i>CHAEA</i>	<i>Act.</i>	<i>Ref.</i>	<i>Teó.</i>	<i>Prag.</i>	<i>CALIF.</i>
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inf.	85.40	17.78	18.88	23.27	14.35	10.14	51.24	10.37	14.46	13.10	12.24	78.29
	Límite sup.	95.94	20.35	21.41	26.52	16.62	12.02	54.23	11.81	15.56	14.35	13.58	84.11
Media		90.67	19.07	20.14	24.89	15.49	11.08	52.74	11.09	15.01	13.72	12.91	81.2

La Tabla 12 muestra la correlación entre las calificaciones y el CIPA completo, y para cada uno de sus componentes. En ésta se puede observar como no existe una correlación lineal entre las variables, $Rho Spearman < 0.299$ (Juárez, Villatoro y López, 2002). Además, el nivel de significancia de relación no cumple con el parámetro $p < \alpha = 0.05$, por lo que tampoco se observa significación estadística.

Tabla 12.
Correlación Desempeño Académico con CIPA y por componentes

Calificación		<i>Comp. 1</i>	<i>Comp. 2</i>	<i>Comp. 3</i>	<i>Comp. 4</i>	<i>Comp. 5</i>	<i>CIPA</i>
		<i>Planeación y selección de estrategias</i>	<i>Independencia y autonomía</i>	<i>Autorregulación y motivación</i>	<i>Uso de la experiencia y la conciencia crítica</i>	<i>Interdependencia y valor social</i>	
	Coefficiente de correlación <i>Rho de Spearman</i>	-.226	-.091	-.134	.117	.038	-.109
	Significancia (bilateral)	.060	.456	.270	.333	.755	.367
	N	70	70	70	70	70	70

Sobre los estilos de aprendizaje medidos por el CHAEA y su relación con el desempeño académico, se realizó también la correlación con el coeficiente de Spearman. La Tabla 13 muestra los resultados de esta prueba de asociación para cada uno de los estilos de aprendizaje y la prueba CHAEA completa. Aquí los resultados, al igual que

con el CIPA, no arrojan una asociación lineal, $Rho Spearman < 0.299$, y solamente el estilo activo muestra un nivel de significancia menor a 0.05. Esto indica que hay una relación no lineal, estadísticamente significativa e inversamente proporcional entre el estilo activo y el desempeño académico del alumno.

Tabla 13.

Correlación Desempeño Académico con CHAEA y por cada estilo

	<i>Activo</i>	<i>Reflexivo</i>	<i>Teórico</i>	<i>Pragmát.</i>	<i>CHAEA</i>	<i>Edad</i>	<i>CALIF.</i>	
Calificación	Coefficiente de correlación <i>Rho de Spearman</i>	-.266*	-.041	.121	-.147	-.147	-.030	1.000
	Significancia (bilateral)	.026	.736	.317	.225	.223	.803	
	N	70	70	70	70	70	70	70

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La Tabla 14 presenta los resultados del estudio para el grupo 1, en ésta se puede ver que el componente 1 (Planeación y selección de estrategias), componente 2 (Independencia y autonomía) y el CIPA completo tienen un valor de coeficiente que indica una relación de magnitud moderada e inversamente proporcional al desempeño académico. El nivel de significancia es del 0.05 para el componente 1 y el CIPA, y de 0.01 para el componente 2. Esto puede indicar que según el criterio con que fue evaluado este grupo a menor presencia de Planeación y selección de estrategias (componente 1), e Independencia y autonomía (componente 2) se ha obtenido un mejor puntaje en desempeño académico.

Tabla 14.

Relaciones significativas en el análisis por grupos (Grupo 1)

	<i>Grupo 1</i>	<i>Comp. 1</i>	<i>Comp. 2</i>	<i>CIPA</i>
Calificación	Coefficiente de correlación (Rho de Spearman)	-.612*	-.752**	-.597*
	Sig. (bilateral)	.020	.002	.024
	N	14	14	14

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Villa y Heredia (2010), en el aspecto que se constata la posibilidad de la existencia de alumnos con bajo rendimiento que puntúan de moderado a óptimo en el CIPA+ y sus componentes, aunque en menor proporción que en grupos de alumnos con altos promedios. Por su parte Narváez y Prada (2005), han atribuido la falta de correlación entre desempeño y autodirección a otros factores, como el compromiso y la madurez del estudiante. En este sentido y a la luz de los resultados del estudio por grupo de la presente investigación, parece dejarse entrever que existe una implicación de la apreciación, perspectiva, expectativa, criterios y rigor con que cada profesor lleva a cabo la evaluación de sus alumnos.

En la Tabla 15 el grupo 3 por su parte, muestra un coeficiente de magnitud moderada e inversamente proporcional, con significación estadística del 0.01 entre el estilo activo y el rendimiento académico. Además hay una relación de magnitud baja y directamente proporcional con nivel de significancia del 0.05, entre el estilo teórico y el desempeño académico. Lo anterior sustenta la idea que, a mayor presencia del estilo Activo, menor puntuación en desempeño académico, mientras que en un nivel de correlación bajo, a mayor presencia del estilo Teórico, mejor puntuación en rendimiento académico.

Tabla 15.

Relaciones significativas en el análisis por grupo (Grupo 3)

<i>Grupo 3</i>		<i>Activo</i>	<i>Teórico</i>
Calificación	Coefficiente de correlación	-.630**	.463*
	Significancia (bilateral)	.003	.040
	N	20	20

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al respecto, según Alonso *et al.* (2003), el sistema educativo tradicional tiende por lo general a premiar al estilo teórico por encima de los otros dadas sus características. Respecto al estilo activo Camarero, Martín del Buey y Herrero (2000), lo encontraron más presente en alumnos con bajo rendimiento, y Blumen, Rivero y Guerrero (2011), lo encontraron más en alumnos jóvenes que en los alumnos de los grados superiores.

5. Conclusiones

Dentro del presente capítulo se resumen los hallazgos encontrados una vez finalizado el estudio, para responder la pregunta de investigación planteada en el capítulo 2: ¿Qué relación existe entre los estilos de aprendizaje y el perfil de autodirección, con el desempeño académico en la materia de solfeo de estudiantes del nivel propedéutico a la Licenciatura en Música? Además se señalan las limitantes ocurridas en dicho estudio, recomendaciones a la luz de los resultados y algunas sugerencias para investigaciones futuras.

5.1 Hallazgos

-En estilos de aprendizaje, se encontró que el estilo teórico aparece con una preferencia alta para más de la mitad de la muestra, en tanto que el estilo reflexivo presenta una preferencia moderada también para más de la mitad de los participantes. Al considerar los niveles de preferencia alto y muy alto en los otros dos estilos, se puede concluir que hay una mayor preferencia por el estilo pragmático que por el estilo activo, siendo éste último el que suma la menor cantidad de puntos de preferencia en la prueba.

-Se encontró también algunos casos en que los alumnos puntuaron con preferencias similares para dos o más estilos de aprendizaje (multimodalidad), o mostraron preferencia moderada por más de un estilo de aprendizaje.

-En cuanto a la relación de los estilos de aprendizaje y el desempeño académico, se encontró una relación significativa (al nivel del 0,05) e inversamente proporcional entre el estilo activo y el desempeño académico. Es decir, a mayor presencia del estilo activo menor desempeño académico y viceversa. Este resultado se encontró también al analizar el grupo 3, donde también se encontró una clara relación inversamente proporcional entre el estilo activo y el desempeño académico (aquí el nivel de significancia fue del 99%), y también se presentó una relación directa entre el estilo teórico y el desempeño académico (con significancia del 95%).

Si se reflexiona en el análisis por grupo, se puede pensar que el estilo de aprendizaje del profesor pudiera favorecer a un estilo en particular o tener relevancia en el proceso de evaluación que lleva a cabo.

-Se encontró que el perfil de autodirección de los participantes califica para casi la totalidad en un nivel Óptimo (53.9%) y Muy bueno (40.8%). Se encontró que existe un reducido número de alumnos que mostraron un nivel de autodirección moderado (3.9%) e insuficiente (1.3%). Ninguno de los alumnos estudiados calificó con un perfil de autodirección bajo.

-Dos de los tres alumnos que calificaron con un perfil de autodirección moderado aprobaron el curso, uno de ellos con nota regular y el otro con nota buena; el tercero en cuestión se ubicó dentro del grupo de alumnos que no concluyeron el curso. Por su parte el único alumno que calificó un perfil de autodirección insuficiente aprobó el curso con una nota regular.

-La cantidad de alumnos con perfil de autodirección óptimo y muy bueno constituyen para cada caso la mayoría en los grupos de: alumnos aprobados, alumnos no aprobados y alumnos que finalizaron el curso.

-No se encontró una correlación con significación estadística entre el perfil de autodirección y el desempeño académico.

-Solamente en el análisis por grupos de estudio se ha encontrado que, en uno de ellos a mayor presencia del componente 1 -Planeación y selección de estrategias-, del componente 2 -Independencia y autonomía- y del CIPA+ en su conjunto, se tuvo un menor resultado en el rendimiento académico. Esta relación inversa es moderada pero con un alto nivel de significancia estadística.

5.2 Recomendaciones

Se ha puesto en claro, dadas las características de la materia de solfeo, la importancia de la percepción individual que el maestro tiene sobre las prácticas realizadas por sus alumnos. Ello repercute directamente en la forma de evaluar y por ende en la calificación final que le otorga. Conviene por lo tanto, trabajar en encontrar criterios más estandarizados para la evaluación de esta materia.

Referente al uso de la habilidad de autodirección presente en los alumnos participantes, convendría que los profesores diseñaran actividades o materiales escritos que sirvan para explotar esta habilidad, y coadyuven en la práctica para el desarrollo y perfeccionamiento de las competencias pretendidas en el curso. Un ejemplo de ello

puede ser el dedicar tiempo de clase para la explicación de procesos de autoestudio, diversas estrategias de aproximación a los contenidos, realizar prácticas de actividades en forma individual con supervisión y/o sin supervisión, plantear trabajos para realizarse en grupos colaborativos, que el profesor guíe al alumno hacia la autoobservación de sus resultados e incluya estrategias de autodescubrimiento y metacognición.

Dicho lo anterior, puede resultar provechoso para la institución capacitar a sus profesores sobre la aplicación de estrategias similares y en cómo llevar a cabo un apropiado seguimiento y evaluación de las mismas.

De igual manera con los estilos de aprendizaje, conviene aplicar una prueba diagnóstica al inicio del período escolar para conocer la distribución de los estilos con mayor y menor presencia en el grupo. Este conocimiento puede ser de ayuda para que el profesor logre aplicar los contenidos curriculares de forma diversificada, de manera que se integren actividades que favorezcan las formas en que cada estilo de aprendizaje se aproxima al conocimiento.

En este mismo sentido cabe también resaltar, que la naturaleza misma de la clase de solfeo, permite abordar un mismo tema desde diferentes perspectivas. A manera de ejemplo, se argumenta que el contenido curricular puede abordarse desde una aproximación teórica (racional), práctica o ejecutiva (sensorial-motora), sonora o en dictado (auditiva) y en la lectura o escritura (visual). Todas estas aproximaciones favorece en mayor o menor medida a los estilo de aprendizaje de cada alumnos, y apoyaría también hacia el crecimiento de aquellos estilos menos desarrollados.

Finalmente, una limitante de esta investigación, fue el no estudiar grupos de primero o segundo semestre de carrera, y así poder confirmar con más certeza que la autodirección es un proceso de maduración continua, y que tiene una evolución en el transcurso del tiempo conforme el alumno avanza en sus estudios.

5.3 Futuras investigaciones

Al reflexionar sobre los hallazgos obtenidos, se han abierto nuevos cuestionamientos, que serán de utilidad para comenzar investigaciones futuras. Estas preguntas se abren en tres vertientes: a) con respecto a los estilos de aprendizaje, b) con respecto a la autodirección y c) con respecto a los procesos de evaluación.

En la línea de investigación sobre estilos de aprendizaje, se ha encontrado que el estilo de aprendizaje del maestro influye su forma de enseñar. Puede entonces ahondarse en la relación entre el estilo de aprendizaje del profesor y su influencia tanto en el desempeño, como en el estilo de aprendizaje de sus alumnos. Por ejemplo: ¿Qué influencia tiene el estilo de aprendizaje del profesor con la forma en que sus alumnos aprenden según su estilo de aprendizaje? o ¿Existe alguna relación entre el estilo de aprendizaje del profesor y los criterios de evaluación que jerarquiza para calificar a sus alumnos?

Con respecto a la autodirección será tema para otras investigaciones indagar si hay mayor incidencia en altos perfiles de autodirección por disciplina o área de estudio, ya que son varias las investigaciones que coinciden en encontrar altos niveles de autodirección conforme los estudiantes avanzan en su estudio profesional.

Sería recomendable también investigar las variables aquí estudiadas, en un contexto multidisciplinario para encontrar si hay mayor o menor presencia de ellas según el contexto, y si hay alguna constante en la relación con el desempeño académico.

Finalmente en lo relacionado a la investigación sobre evaluación de procesos educativos en las artes, conviene analizar diversos criterios y aspectos que favorezcan tanto la objetividad como la individualidad, que se espera esté presente al emitir juicios sobre el trabajo realizado por los estudiantes.

Referencias

- Aceves, N. (2008). *Medición del perfil Autodirigido de Jóvenes que pertenecen a la ciudad del conocimiento*. Recuperado el 5 de septiembre de 2014 de: http://sitios.itesm.mx/va/dide2/enc_innov/3er08/memorias/pdfs/nancy_aceves_01.pdf
- Aceves, N., Leal, M. y Pérez, G. (2009). *Efectos de las estrategias didácticas sobre el nivel de autodirección del aprendizaje de alumnos de Ingeniería*. Trabajo presentado en: X Congreso Nacional de Investigación educativa; Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Aceves, N. (2008). Descripción sintética del modelo final del cuestionario de indagación del perfil de autodirección.
- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, España: Mensajero
- Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (2003). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, España: Mensajero
- Alonso García, C. M. (2008). Estilos de aprendizaje: presente y futuro. *Revista de Estilos de aprendizaje*, 1(1), 4-15.
- Asencio Coto, M. J. (2007). Modelos de evaluación. *Revista Universitarã de Sociologie*, (2), 39-70
- Bahamón, M. J., Vianchá, M. A., Alarcón, L. L., y Bohórquez, C. I. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje, relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 11(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80127000005>
- Blumen, S., Rivero, C., y Guerrero, D. (2011). Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 29(2), 225-243.
- Bookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Cabrera Albert, J. S., y Fariñas León, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación* 37(1), 6. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>

- Camarero Suárez, F., Martín del Buey, F. y Herrero Díez, F. J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>
- Cantor, J. A. (1992). *Delivering Instruction to adult learners*. Toronto, Canada: Wall & Emerson.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. En red. Recuperado de: <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>
- Cázares, Y. M. (2009). La autodirección, la persona autodirigida y sus componentes: definiciones conceptuales. *El Tintero*, 38(9), 137-9.
- Cázares, Y. M. y Ponce, M. P. (2009). *La medición de la autodirección; comparación de tres instrumentos OCLI, SDLRS y CIPA, para obtener el perfil de estudiantes en entornos virtuales*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/0459-F.pdf
- Cerda, C., Parra, J., López-Vargas, O., y Saiz, J. L. (2014). Género, autodirección del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes de pedagogía. *Educación y Educadores*, 17(1).
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., y York, R. (1966). Equality of educational opportunity. *Washington, dc*, 1066-5684.
- Cronwell, J. M., y Manfredo, P. A. (1994). Kolb's learning style theory revisited. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 317-327.
- Díaz-Barriga, Á. (1997). *Didáctica y Currículum*. D. F. México: Paidós
- Díaz, E. (2012). Estilos de aprendizaje. *Eidos*, (5) 5-11. Recuperado de: <http://pruebas.ute.edu.ec/portal/posgrados/eidos5.pdf#page=5>
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Erazo-Santander, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2(2), 144-173. Recuperado de: <http://apps.umb.edu.co/revp/index.php/vanguardiapsicologica/article/viewArticle/53>

- Fernández, A. (2003). La educación artística y musical en México. Incompleta, elitista y excluyente. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 2(004).
- Gallego, D. y Alonso, C. (2013). Acción Pedagógica Postdiagnóstico de los estilos de aprendizaje. En J. García, M. Jiménez, T. Martínez y C. Sánchez (Ed.), *Estilos de aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI* (pp. 187-200). Texcoco, México: Colegio de Posgraduados.
- García Cué, J. L., Santizo Rincón, J. A., y Alonso García, C. M. (2009). Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista de estilos de aprendizaje*, 4(4), 1-23.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galgo-Portuguesa de Psicología e Educación* 8(7), 9-17. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6952/1/RGP_9-17.pdf
- Gutiérrez, S. y Montañez, G. (2012) Análisis teórico sobre el concepto de rendimiento escolar y la influencia de factores socioculturales. *RIDE*, (9). Recuperado de: http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/09/practica_educativa/Sandra_Gutiérrez_Olvera-Gloria_Silviana_Montanez_Moya.pdf
- Gutiérrez, S. M. (2012). La Música como profesión y disciplina de estudios formales en el México actual. *Xipe Totek: Revista trimestral del Departamento Filosofía y Humanidades ITESO*, 21(82), 124-141.
- Heredia, Y. y Sánchez A. L. (2013). *Teorías del Aprendizaje en el Contexto Educativo*. México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill
- Hernández Uralde, J., Márquez Jiménez, A. y Palomar Lever, J. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. *Revista Mexicana de Investigación Educativa - Investigación*, 11(29), 547-581. Recuperada de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmiev11n29scC00n01es.pdf>
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: England, UK. Ardingly House.
- Honey, P. y Mumford, A. (2000). *The learning styles helper's guide*. Maidenhead, Berkshire: Peter Honey.
- Jiménez Hernández, M. (1994). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios*, (24), 21-48.

- Juárez, F., Villatoro, J. A. y López, E. K. (2002). *Apuntes de Estadística Inferencial*. Recuperado de:
<http://www.rincondepaco.com.mx/rincon/Inicio/Apuntes/Inferencial.pdf>
- Keefe, J. W. y Thompson, S. D. (1987). *Learning Style: Theory and Practice*. Reston, VA: NASSP
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education* (Vol. 41). New York: New York Association Press.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.
- Lilliefors, H. W. (1969). On the Kolmogorov-Smirnov test for the exponential distribution with mean unknown. *Journal of the American Statistical Association*, 64(325), 387-389.
- Lozano, A. (2000). *Estilos de Aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. Monterrey, México: ITESM Universidad Virtual–ILCE-Trillas.
- Monzón, V., Barría, P., Bustos, G., Jaque, O., y Valenzuela, M. (2009). Estilos de aprendizaje de Kolb en alumnos del Liceo Abate Molina: su aplicación en el aula. *UCMaule-Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, (37).
- Maris, S., Noriega, M. y Maris, S. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(1), 29-44. Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-vazqueznoriega.html>
- Monrroy-Rufino, C. P. (2013). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes de educación media superior1. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por*, 2(2), 9-36.
- Narváez, M. y Prada, A. (2005). Aprendizaje autodirigido y desempeño académico. *Tiempo de educar*, 6(11), 115-146. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31161105>
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Padilla, V., Rodríguez, M. y López, E. (2007). *Estilos cognitivos y de aprendizaje, en La voz de los investigadores en psicología educativa*. México: Ed. Cultura de Veracruz.

- Pantoja Ospina, M. A., Duque Salazar, L. I., y Correa Meneses, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 79-105. Recuperado de: <http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/2180>
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Riding y Rayner (1999). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. Malwah, NJ: Erlburn Publishers.
- Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educação*, 325, 229-321.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008). *Competencias Genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://ofmx.com.mx/documentos/pdf/Competencias_genericas_perfil_egresado.pdf
- Sternberg, R. J., Zhang, L. (2000). *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. Malwah, NJ: Erlburn Publishers.
- Tyler, R. W. y De Vedia, E. M. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- UANL. (2011). Leyes y Reglamentos: Reglamento General de Evaluación, aprobado el 8 de septiembre de 2011. Recuperado de: http://transparencia.uanl.mx/normatividad_vigente/leyesYreg.html
- Valenzuela, J. R. y Flores, M. (2011). *Fundamentos de Investigación Educativa Vol. II el proceso de Investigación Educativa*. Monterrey, México: Ed. Digital ITESM
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez Pérez, J. C., y González García, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18 (2), pp. 165-170.
- Villa, A. y Heredia, Y. (2010). *Los perfiles de autodirección en alumnos de preparatoria con alto y bajo rendimiento académico*. Recuperado el 5 de septiembre de 2014 de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/0515.pdf

Zimmerman, B. J., y Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers.
En Davidson y Sternberg (Ed.), *The psychology of problem solving* (pp. 233-262).
New York: Cambridge University Press.

Apéndice A: Cuestionario CHAEA

CHAEA. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje

Autores:

Catalina M. Alonso
Domingo J. Gallego
Peter Honey

Mensajero

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

- * Este Cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
- * No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- * No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- * Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem ponga un signo más (+), si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, ponga un signo menos (-).
- * Por favor conteste a todos los ítems.
- * El Cuestionario es anónimo. Para facilitar el análisis del grupo le rogamos que responda también a las preguntas de índole socioacadémica.
- * Muchas gracias.

**CUESTIONARIO HONEY-ALONSO
DE ESTILOS DE APRENDIZAJE: CHAEA**

- 1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
- 2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
- 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
- 4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
- 5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
- 6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
- 7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
- 8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
- 9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
- 10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
- 11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
- 12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
- 13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.

- 14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
- 15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
- 16. Escucho con más frecuencia que hablo.
- 17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
- 18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
- 19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
- 20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
- 21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
- 22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
- 23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
- 24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
- 25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
- 26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
- 27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
- 28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
- 29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
- 30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
- 31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
- 32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
- 33. Tiendo a ser perfeccionista.

- 34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
- 35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
- 36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
- 37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.
- 38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
- 39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
- 40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
- 41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
- 42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
- 43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
- 44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
- 45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
- 46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
- 47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
- 48. En conjunto hablo más que escucho.
- 49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
- 50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
- 51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
- 52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.

- 53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
- 54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
- 55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
- 56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
- 57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
- 58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
- 59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
- 60. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones.
- 61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
- 62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
- 63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
- 64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
- 65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
- 66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
- 67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
- 68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
- 69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
- 70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
- 71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
- 72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.

- 73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
- 74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
- 75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
- 76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
- 77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
- 78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
- 79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
- 80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

Datos Socioacadémicos

1. Centro educativo en el que estudias:
2. Semestre que cursas:
3. Edad:
4. Sexo: HOMBRE / MUJER (Circular la palabra que corresponda)
5. Profesor del Padre:
6. Estudios del Padre:
7. Profesión de la Madre:
8. Estudios de la Madre:
9. Nota media del curso de solfeo anterior:
10. El año pasado tenía las calificaciones más altas en:
11. El año pasado tenía las calificaciones más bajas en:
12. Las tres carreras que pienso solicitar por orden son:
 - 1°
 - 2°
 - 3°
13. Fecha en que se llena este cuestionario

Apéndice B: Cuestionario CIPA+

CIPA + Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido

Autoras:

Dra. Yolanda Cázares

Dra. Nancy Aceves

Cuestionario de Indagación de un Perfil Autodirigido (CIPA)+

El tipo de respuesta de este cuestionario es de autoexploración y autoentendimiento, a ser utilizada por adolescentes y adultos.

Marca con una **X** bajo el número que mejor exprese tu sentir y pensar respecto a lo planteado.

- 1. Me siento y pienso así de manera rutinaria—es una práctica regular en mí.**
- 2. Me siento y pienso así ocasionalmente**
- 3. No me siento ni pienso así, aunque a veces lo considero**
- 4. No me siento ni pienso así casi nunca**
- 5. No me siento, ni pienso así nunca.**

Orden

Reactivo	1	2	3	4	5
1 Sé identificar alternativas de solución a los problemas					
2 Administro bien el tiempo, me gusta hacer las cosas antes de la fecha límite					
3 Ante una tarea, utilizo diversas fuentes y recursos para su realización					
4 Creo en el autocontrol y lo practico					
5 Distingo tanto conductas adecuadas, como inadecuadas					
6 Creo que el éxito no es cuestión de suerte					
7 Entiendo y acepto las consecuencias de las decisiones que tomo					
8 Hago lo que tengo que hacer para alcanzar de manera realista mis metas					
9 Me adapto con facilidad					
10 Me pongo objetivos para orientar mi rumbo					
11 Poseo potencial para realizar mis metas					
12 Poseo una idea clara de lo que quiero en mi vida					
13 Puedo distinguir entre algo importante, pero no urgente					
14 Puedo distinguir entre algo importante y urgente					
15 Puedo identificar expresiones imprecisas o engañosas					
16 Puedo identificar cuando "el grupo" me presiona para decidir sobre algo					
17 Puedo identificar mis sentimientos					
18 Reconozco mis limitaciones, derechos y necesidades personales					
19 Reconozco que poseo una amplia gama de alternativas para alcanzar mis metas					
20 Reconozco y pido ayuda cuando es necesario					
21 Respeto los puntos de vista diferentes a los míos					
22 Sé cuáles son mis fortalezas y debilidades					
23 Sé cuándo debo esforzarme más					
24 Sé determinar la credibilidad de una fuente					
25 Sé distinguir entre hechos reales y prejuicios					
26 Si no se logran los máximos resultados con el mínimo de recursos, no vale el esfuerzo					
27 Sobresalgo por mis propios méritos					
28 Soy autodisciplinado					
29 Soy crítico y doy alternativas					
30 Soy perseverante para alcanzar mis metas, no me venzo fácilmente					
31 Soy realista y seguro de mi habilidad académica					
32 Soy responsable por mis acciones					
33 Soy una persona altamente motivada					
34 Soy una persona paciente y respetuosa de la diversidad					
35 Tengo estrategias de estudio que me permiten tener éxito académico					
36 Tengo iniciativa					
37 Tengo metas definidas a corto y largo plazo					
38 Tengo una actitud positiva respecto a verme como un ser humano valioso					
39 Tengo una idea clara del tiempo que hay que invertir para hacer algo					
40 Una situación novedosa, representa un reto a vencer					
41 Utilizo todos mis recursos y talentos para tener éxito académico					
42 Tengo conciencia de mi responsabilidad con la sociedad					
43 Doy crédito a los demás por los resultados del trabajo en equipo					
44 Utilizo el diálogo y la conversación en grupo para lograr los resultados deseados					
45 Considero que mis compañeros de equipo tiene capacidades suficientes para completar los trabajos					
46 Utilizo el Internet como medio de aprendizaje y comunicación					
47 Disfruto la diversidad cultural de las personas					
48 Me gusta probar e investigar nuevas tecnologías					
49 Utilizo la Internet como pasatiempo					
50 Analizo mi desempeño y ajusto mis estrategias si no se están alcanzando mis metas					

Apéndice C: Carta de Autorización de la Institución



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



Facultad de Música

A quien corresponda.-

Por medio de la presente se le autoriza a la Lic. Karmen Arline Herrera Fernández, estudiante con matrícula [redacted] del programa académico de Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo de la Escuela de Graduados en Educación (EGE) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), y que lleva en curso la materia de Proyecto de Investigación Aplicada II: Enfoques Metodológicos, a llevar a cabo la investigación "*Los Estilos de Aprendizaje y el Perfil de Autodirección de los alumnos de la carrera de música y su relación con el Rendimiento académico*", dentro de esta institución.

Se tiene conocimiento que el objetivo central de la presente investigación es describir si existe alguna relación entre los estilos de aprendizaje y las habilidades de autodirección con el desempeño académico de los estudiantes que cursan la materia de Solfeo dentro del nivel propedéutico a la licenciatura en Música.

En función de su utilidad para el progreso de la disciplina y el bienestar humano, la información obtenida en esta investigación puede ser considerada de utilidad para la mejora educativa de esta institución y como aporte al conocimiento científico además, se garantiza el anonimato y confidencialidad de la mencionada información obtenida por medio de los participantes.

ATENTAMENTE.-

"Alere Flammam Veritatis"

Monterrey, N.L. 23 de Enero de 2015

El Coordinador

Lic. Luis Gerardo Lozano

UANL
*"Educación de clase mundial,
en compromiso social"*

Tel.: 1540 47

Apéndice D: Forma de Consentimiento de participante

Forma de consentimiento

"Los Estilos de Aprendizaje y el Perfil de Autodirección de los alumnos de la carrera de música y su relación con el Rendimiento académico"

Por medio de la presente quiero invitarte a participar en un estudio que estoy realizando sobre los estilos de aprendizaje (EA) y el perfil de autodirección y su relación con el desempeño académico (DA). Soy maestra de solfeo de la Facultad de Música de la UANL. Este estudio está siendo realizado por mí para obtener el grado de maestría, con la autorización de las autoridades de la Facultad de Música. Se espera que en este estudio participen una muestra de mínimo 65 alumnos de la clase de solfeo IV del turno matutino de nivel propedéutico.

Si tú decides aceptar esta invitación, tu participación consistirá básicamente en: (1) responder el test de Perfil de autodirección (CIPA); (2) responder el test de estilos de aprendizaje (CHAEA y VARKI) (3) terminar el curso de solfeo IV para tomar la calificación final que obtuviste en la asignatura. La participación no amerita ningún riesgo físico o de otra índole y solo se necesita del compromiso y seriedad para iniciar y concluir dicha investigación.

Los beneficios de esta investigación se verán reflejados en una mejor función de su utilidad para el progreso de la disciplina y el bienestar humano además, la información obtenida en esta investigación puede ser considerada de utilidad para la mejora educativa de esta institución y como aporte al conocimiento científico.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial. Las personas que podrán acceder a la información son pertenecientes al cuerpo académico de la Escuela de Graduados en Educación (EGE) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), institución donde el investigador de este proyecto lleva sus estudios, siendo la Asesor Titular del proyecto, Dra. Yolanda Heredia Escorza y la Maestra Tutora, Dulce Fátima Camacho Gutiérrez. El manejo que se hará de la información será meramente con fines científicos y en busca de evaluar la misma y así corroborar su validez y veracidad. La información recabada será solamente manejada por personas capacitadas y estará estrictamente resguardada fuera del alcance de personas ajenas al proyecto. Si los resultados de este estudio son publicados, los resultados contendrán únicamente información global del conjunto de las personas participantes.

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará tus relaciones con la Facultad de Música ni afectará las calificaciones en clase. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno.

Si tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, responderé gustosamente. En este último caso, podrás localizarme en el correo electrónico: Audi31794@fresam.unl.mx o a mi asesora titular la Dra. Yolanda Heredia Escorza por medio del correo electrónico: yheredia@fresam.unl.mx. Si deseas conservar una copia de esta carta, puedes solicitarla una.

En conformidad con lo anterior por favor anota tu nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado.


Nombre del Participante


Firma

29-Enero-2015
Fecha

Karmen A. Herrera Pde
Nombre del Investigador


Firma

27-I-2015
Fecha

Apéndice E: Evidencias Fotográficas



Apéndice F: Currículum Vitae

Karmen Arline Herrera Fernández

Correo electrónico personal:

Registro CVU: 564734

Originaria de Monterrey, México, Karmen Arline Herrera Fernández realizó estudios profesionales en Licenciatura en Música e Instrumentista en la Facultad de Música de la U.A.N.L. La investigación titulada *Estilos de Aprendizaje, Perfil de Autodirección y su relación con el Rendimiento Académico* es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en educación con acentuación en desarrollo cognitivo.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la educación musical en diversas áreas de especialidad, desde hace aproximadamente 16 años. Así mismo, su labor en el campo educativo incluye el trabajo desde los grados de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), hasta los niveles infantiles-elementales y el nivel medio superior en la Facultad de Música de la UANL.

Actualmente, Karmen Arline Herrera Fernández, funge como maestra de varias asignaturas en el nivel Medio Superior en Música, y es maestra de piano y entrenamiento vocal en una escuela privada de Educación Básica. Entre sus habilidades destaca el manejo de grupos de aprendizaje, el trabajo con Conjuntos Corales y el autoaprendizaje. Sus expectativas son el contribuir al desarrollo de la investigación en el campo musical, y favorecer la formación de estrategias en apoyo al desarrollo de habilidades artístico-musicales en la niñez y la juventud.